



Laísa Azevedo Esteves de Barros

**Primeira geração da família na
universidade: expectativas, suporte e
desafios à permanência**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de
Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica)
do Departamento de Psicologia da PUC-Rio.

Orientadora: Andrea Seixas Magalhães

Rio de Janeiro,
Março de 2025.



Laísa Azevedo Esteves de Barros

**Primeira geração da família na
universidade: expectativas, suporte e
desafios à permanência**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Psicologia Clínica) da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Profa. Andrea Seixas Magalhães

Orientadora

Departamento de Psicologia - PUC-Rio

Prof. Rebeca Nonato Machado

Departamento de Psicologia – PUC-Rio

Profa. Edna Lúcia Tinoco Ponciano

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Rio de Janeiro, 21 de março de 2025.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Laísa Azevedo Esteves de Barros

Graduou-se em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). Dedicou-se à Orientação Profissional e de Carreira de adolescentes e jovens universitários.

Ficha Catalográfica

Barros, Laísa Azevedo Esteves de

Primeira geração da família na universidade : expectativas, suporte e desafios à permanência / Laísa Azevedo Esteves de Barros ; orientadora: Andrea Seixas Magalhães. – Rio de Janeiro PUC, Departamento de Psicologia, 2025.

100 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Psicologia, 2025.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Estudantes universitários. 3. Família. 4. Vulnerabilidade social. 5. Expectativas. 6. Suporte social. I. Magalhães, Andrea Seixas. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Agradecimentos

À minha orientadora, Andrea Seixas Magalhães, por ter acreditado em mim e no meu tema de pesquisa desde o começo. Agradeço pelo acolhimento, pela paciência e por todo o conhecimento compartilhado ao longo dessa jornada.

À Mariana Matos, minha coorientadora, pela generosa e sensível contribuição à pesquisa. Lembrarei com carinho do seu amparo e do seu incentivo na minha trajetória.

À PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

À banca, pela disponibilidade e pelas sugestões enriquecedoras que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Eliane e Carlos, pelo cuidado, pelo carinho e por serem a minha referência no mundo. Obrigada por estarem sempre por perto e por me permitirem voar.

Ao meu marido e parceiro, Lucas, por ser o maior incentivador dos meus sonhos. Tenho muito orgulho e gratidão por tudo que estamos construindo juntos. Que venham as novas aventuras.

Aos familiares e aos amigos, pelas palavras de apoio, pelo acolhimento e pela compreensão. Agradeço por sempre acreditarem em mim e torcerem pelo meu sucesso, mesmo de longe.

Às professoras Elisa e Mariangela, pelos aprendizados compartilhados, pelas oportunidades recebidas e pela confiança depositada em mim desde a graduação. Com vocês, aprendi e vivenciei a importância do afeto para a educação.

Aos amigos que fiz ao longo do meu percurso profissional na PUC-Rio, do Departamento de Química ao NOAP. Obrigada pela parceria e pela ajuda nesse período, vocês fizeram a diferença na minha trajetória.

Aos colegas dos grupo de orientação e de pesquisa, pelas trocas, pelo companheirismo e pelas contribuições nesses anos de formação.

Aos participantes da pesquisa, que com muita disposição, generosidade e gentileza compartilharam suas histórias, seus desafios e seus sonhos, tornando possível a construção deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Barros, Laísa Azevedo Esteves; Magalhães, Andrea Seixas. **Primeira geração da família na universidade: expectativas, suporte e desafios à permanência.** Rio de Janeiro, 2025. 100 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o papel da família na construção do projeto profissional de jovens pertencentes à primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual foram entrevistados 3 homens e 5 mulheres, estudantes bolsistas de uma instituição privada do Rio de Janeiro, com idade entre 18 e 30 anos e residentes na região Metropolitana do Rio de Janeiro. Foi utilizado o método de análise de conteúdo para análise dos dados. Emergiram cinco categorias principais: *“vai ficar milionário!”: expectativas familiares; “eu quero é reformar essa casa inteira”: reparação social como forma de lealdade familiar; suporte familiar na universidade; diferenciação e pertencimento; desafios da permanência na universidade.* As discussões dos resultados serão apresentadas em três artigos. Constatou-se que é a partir da relação com a sua rede de apoio, sobretudo as famílias, que os jovens constroem seus projetos profissionais, incluindo tanto as motivações e as expectativas pelo ingresso no Ensino Superior, como o significado do valor do trabalho e da formação universitária. Observou-se que, apesar de a família estar presente em diferentes etapas da rotina acadêmica dos jovens, há limitações de apoio oferecido, relacionados à falta de conhecimento dos familiares sobre experiência universitária e às dificuldades de suprir financeiramente os custos da formação acadêmica. Para além disso, nota-se que as redes de apoio mais extensas, como colegas de turma, corpo docente e serviços de apoio ao estudante, são fundamentais para o acolhimento e oferecimento de orientações aos jovens na trajetória acadêmica, suplementando o apoio recebido da família.

Palavras-chave

Estudantes universitários; família; vulnerabilidade social; expectativas; suporte social.

Abstract

Barros, Laísa Azevedo Esteves; Magalhães, Andrea Seixas (Advisor). **First-generation in the family at university: expectations, support and challenges of retention.** Rio de Janeiro, 2025. 100 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed to investigate the role of the family in the construction of the professional project of young individuals belonging to the first generation in their families to enter Higher Education. A qualitative study was conducted, involving interviews with three men and five women, all scholarship students at a private institution in Rio de Janeiro, aged between 18 and 30 years, and residing in the Metropolitan Region of Rio de Janeiro. The content analysis method was used to analyze the data. Five main categories emerged: *“You’re going to be a millionaire!”: family expectations*; *“I want to renovate this entire house”:* *social reparation as a form of family loyalty*; *family support at university*; *differentiation and belonging*; *challenges of university retention*. The discussion of the results will be presented across three articles. It was found that it is through their relationship with their support network, especially their families, that young people build their professional projects, encompassing both the motivations and expectations for entering Higher Education and the meaning of work and university education. It was observed that, although the family is present at various stages of the students’ academic journeys, there are limitations in the support offered, often related to the family’s lack of knowledge about the university experience and difficulties in covering the financial costs of academic education. In addition, it was noted that other support networks, such as classmates, professors and university support services, are fundamental for providing guidance and creating a welcoming environment for these young individuals in their academic trajectories, supplementing the support received from their families.

Keywords

College students; family; social vulnerability; expectations; social support.

Sumário

Apresentação	10
1. Introdução	16
2. “Preciso salvar minha família”: expectativas familiares e motivações da primeira geração universitária	19
2.1 Método	25
2.2 Resultados e discussão	27
2.3 Considerações finais	39
3. Suporte para a primeira geração universitária: da família ao corpo docente	41
3.1 Método	47
3.2 Resultados e discussão	49
3.3 Considerações finais	59
4. Desafios de permanência de jovens da primeira geração da família na universidade	62
4.1 Método	67
4.2 Resultados e discussão	69
4.3 Considerações finais	79
5. Conclusões	82
6. Referências bibliográficas	85
Anexo 1: roteiro de entrevista semiestruturado	96
Anexo 2: ficha biográfica dos participantes	97
Anexo 3: termo de consentimento livre e esclarecido (tcle)	98

*Mes chers parents, je pars
Je vous aime mais je pars
Je ne m'enfuis pas, je vole
Comprenez bien, je vole
Sans fumée, sans alcool
Je vole, je vole*

Louane Emera, Je Vole

Apresentação

A motivação para estudar a primeira geração da família a ingressar na universidade tem raiz na minha própria história de vida. Sendo parte da primeira geração de mulheres da família a ingressar no Ensino Superior, carrego comigo um compilado de histórias que refletem a importância da educação para minhas familiares e que, hoje, dão um sentido particular para meu tema de mestrado.

Começo pela história da minha avó materna. Tenho muitas recordações de momentos partilhados com ela. Lembro de sua comida, de seu humor inteligente, de seu abraço apertado, e lembro de suas histórias. Uma delas, em especial, foi minha companhia ao longo de todo o meu mestrado: a história de sua experiência escolar. Minha avó cresceu em um bairro rural no interior do Rio de Janeiro, e, juntamente com seus nove irmãos mais novos, tinha uma rotina simples, vivida com pouco. Mas, de tudo o que lhe faltava, só de uma ausência minha avó se ressentia: a educação.

Minha avó sempre me contava como amava ir à escola. À época, seu pai dizia ser muito importante que todos os seus filhos soubessem ler e escrever. A alfabetização deu mais dignidade à vida do meu bisavô, um homem simples que trabalhava em uma colheita de café da região e, por isso, não havia questionamentos sobre a importância da leitura e da escrita para todos os seus filhos e filhas. Minha avó aproveitou, enquanto pôde, o apoio do meu bisavô para que ela estudasse. E ela amava aprender. Dentre as descrições detalhadas que ela fazia de sua rotina de estudos, a prática da leitura à luz de lamparinas era a que mais me encantava. Enquanto criança, eu imaginava essa experiência muito floreada pelos contos de fadas: as lâmpadas da casa apagadas e a lamparina iluminando de amarelo as páginas de um livro – para minha avó, provavelmente, a Bíblia. Já no conto da realidade, tinha lamparina, sim, mas não tinha lâmpada. A única energia da casa era a da minha avó, acordada até a madrugada reescrevendo os versículos para treinar sua escrita. E a noite era sua companhia porque, de dia, a educação ficava apagada: o dever de casa era ser a irmã mais velha e ajudar sua mãe no cuidado da família.

Não me lembro quando foi, nem quantos anos eu tinha, mas lembro que questionei a minha avó sobre o porquê de ela não ter passado da terceira série do Ensino Fundamental e ter saído da escola aos dez anos de idade. A resposta veio suave – bem do jeitinho da minha avó –, mas com um pouco de tristeza: ler e

escrever já era suficiente para seu pai. Eu acho que não aceitei sua explicação, porque ela continuou tentando justificar as necessidades da família, a sua responsabilidade como filha, as exigências de uma casa com 12 pessoas. E, foi no meio de tantas explicações lógicas e objetivas, que ela partilhou a tal história, essa que está entranhada na minha vida, no meu trabalho, na minha dissertação. Ela, enfim, me contou do dia seguinte à sua saída da escola e do ato de uma personagem que, até aqui, não havia sido mencionada – sua professora.

Não sei seu nome, não sei sua história, só sei sua profissão: professora (da minha avó). Sei também que, como toda educadora, ela tinha coragem. E em 1943, em uma ação de busca ativa – realizada antes mesmo da popularização e instituição dessa prática¹ –, essa professora visitou meu bisavô no trabalho, no meio da colheita de café, para pedir que ele não retirasse a minha avó da escola. Como justificativa, a professora usou duas simples frases que minha avó guardou com carinho, com orgulho, como uma vitória pessoal: “Ela é uma ótima aluna. Se ela continuar estudando, pode até ser professora”. Bom, meu bisavô negou. Mas, a minha avó... Ela sempre soube que poderia ter sido uma professora.

Algumas décadas depois da experiência da minha avó – e uma década antes de eu nascer –, chegava a vez da minha mãe decidir sua trajetória profissional no Ensino Médio. Entre seus irmãos, ela foi a única a finalizar o Ensino Fundamental em uma escola particular, paga a muito custo pelos meus avós, e se preparava para fazer um curso técnico. O país vinha investindo no ensino técnico para facilitar o ingresso rápido dos jovens no mercado de trabalho (Lima & Alves, 2019) e, próximo de onde minha mãe morava, duas opções eram as mais acessadas por jovens mulheres, o curso técnico em enfermagem e o curso normalista, de formação de professores. A depender da minha mãe, a escolha era evidente, ela queria ser professora. Porém, na década de 1980, em que o investimento na educação de mulheres começava a alcançar jovens de camadas pobres, a escolarização já tinha um objetivo claro: a ascensão econômica.

Das alternativas disponíveis, a área da saúde ou a área da educação, a escolha deveria ser por aquela cujo *status* e retorno econômico fossem mais

¹A busca ativa foi instituída como prática de cuidado no âmbito da Saúde Pública no final do século XX e, apenas em 2014, passou a ser listada como uma das responsabilidades de profissionais de Educação no Plano Nacional de Educação (PNE) (Lemke & Silva, 2010; Unicef, 2022).

garantidos. E, na sua escolha, minha mãe optou por aquela que todos indicavam, iniciando seu curso técnico em enfermagem. Na vivência de seu estágio, realizado em um hospital público do Rio de Janeiro, a dura realidade da falta de investimento em saúde minou a escolha contrariada da minha mãe pela enfermagem. Com essa realidade, somada ao casamento, às responsabilidades de cuidado com a família, e aos planos da maternidade, minha mãe decidiu interromper o Ensino Médio. Como minha avó, minha mãe sempre fala sobre isso de uma forma bem suave – acho que é de família –, mas com um pouco de tristeza. Em uma de nossas conversas recentes, em que ela ouvia meu relato sobre o Estágio em Docência do mestrado, ela me confidenciou: ‘acho que eu teria gostado de ser professora’. Ela também sabe que poderia ter sido professora.

Por fim, chegamos à (outra parte da) minha história. Quando penso na minha infância, lembro que brincar de professora era um ótimo passatempo, mas, na minha trajetória escolar, não se traduziu em um desejo profissional. Eu queria sim, muito, fazer faculdade, mas a área da Educação ainda não estava lá – ou, talvez, eu ainda não tivesse reconhecido a minha herança. Meus pais sempre me incentivaram a continuar os estudos, a fazer faculdade, a ter uma profissão, não importava qual fosse. Dentro das suas possibilidades financeiras, investiram em escolas particulares do meu bairro e em um curso de inglês, um grande diferencial para jovens da Baixada Fluminense. Na medida do possível, meus pais buscaram nivelar as condições para minha continuidade na formação acadêmica.

No Ensino Médio, compreendendo melhor a realidade do ENEM e a concorrência das provas vestibulares, percebi que meus estudos ainda não eram suficientes. Sabendo que seria necessário buscar uma escola preparatória para o vestibular – e sabendo que seria muito acima dos valores de mensalidade acessíveis para meus pais –, fui incentivada a fazer provas para escolas federais. Essa era uma das poucas alternativas citadas pelos integrantes da minha rede familiar e social para quem quisesse ter uma educação de qualidade que, nesses casos, significava obter conhecimento formal suficiente para ser aprovada no exame vestibular. Assim, consegui a aprovação para cursar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), no curso técnico em Química. Não gostava de química, não queria essa área, mas era o que tinha. Cursei os quatro anos necessários e, para estágio obrigatório, acabei chegando a um dos laboratórios do departamento de

Química da PUC-Rio. Lá, de estagiária passei a funcionária e, assim, iniciei um longo e curioso percurso nessa universidade.

Pelos acordos sindicais de funcionários da universidade, tive direito a uma bolsa de estudos, em qualquer curso. Foi quando cheguei à Psicologia, com desejo de me aprofundar no estudo do ser humano e das dinâmicas sociais e, claro, pensando nas diversas possibilidades de inserção profissional que essa área me ofertaria. Só que trabalhar e estudar não é fácil, nem quando isso é realizado em uma mesma instituição. Eu avançava lentamente pelas disciplinas, tinha pouco contato com outros estudantes, raramente participava de atividades acadêmicas. O tempo que eu passava na universidade era dividido entre estudar e trabalhar, e, ao fim do expediente, o trajeto de três horas de viagem para São Gonçalo me aguardava.

Foi apenas na metade da graduação, cursando uma disciplina eletiva de Orientação Profissional, que uma lamparina se acendeu na minha mente. Nessas aulas, a professora partilhava a teoria, as técnicas e as experiências de atendimento a estudantes universitários que desejavam fazer uma nova escolha de curso, acompanhamentos realizados em um serviço de apoio a estudantes da instituição. Para o trabalho final da disciplina, perguntei à professora se poderia falar sobre a escolha profissional de adolescentes que cursavam Ensino Médio Técnico. Lembro que a professora perguntou, sorrindo, se meu interesse no tema tinha relação com alguma experiência particular – e tinha, afinal. Pelo trabalho desenvolvido e pelo meu interesse na área, recebi, no fim do semestre, o convite para participar da seleção de estágio para esse mesmo núcleo de apoio aos estudantes. Fui aprovada e me tornei, assim, funcionária, aluna e estagiária da instituição.

Foi pela experiência de estágio em Orientação Profissional no Núcleo de Orientação e Apoio Pedagógico (NOAP) que entrei em contato com a história de dezenas de estudantes e seus desafios para permanecer na universidade. Dentre os relatos de estudantes bolsistas, a desigualdade estava quase sempre presente, apresentada em diferentes facetas: as desigualdades educacionais e a dificuldade de acompanhar o ritmo das disciplinas; o valor do diploma universitário para ascensão social do jovem e sua família; o ingresso em cursos pelo critério de menor concorrência, sem interesse profissional na área; o cansaço para frequentar as aulas devido às distâncias percorridas para acessar a universidade; a necessidade de trabalhar durante a graduação para complementar a renda familiar; o medo de

perder a bolsa de estudos e a autocobrança para manter os requisitos de continuidade de bolsa. Daí, surgiu meu tema de monografia, sob orientação da professora de Psicologia Escolar e Educacional, cujo título foi: “Quem pode escolher? As possibilidades de escolha profissional para jovens em situação de vulnerabilidade social”. Entre os temas abordados, lá estava a família, uma rede que oferece suporte, incentivo e significado às trajetórias universitárias dos seus membros, mas que, também, tem limitações no tipo de apoio oferecido. Era a minha herança tomando forma.

Com a monografia veio, também, o meu diploma. Eu me tornava a primeira geração de mulheres da minha família a finalizar o Ensino Médio e o Ensino Superior. A graduação estava finalizada, mas meu legado não. O interesse por compreender os caminhos da escolha profissional de estudantes de camadas pobres estava apenas começando. A construção do meu anteprojeto de mestrado veio, assim, derivada da minha monografia e da minha própria experiência, agora falando da primeira geração das famílias na universidade. Paralelamente ao mestrado, uma vaga na área de Psicopedagogia do NOAP, núcleo em que fiz estágio ao longo de três anos, foi aberta. Saindo de estagiária técnica em química, passei a ser Psicóloga e Psicopedagoga da mesma instituição. Com esse trabalho, tenho a oportunidade de continuar acompanhando alunos de diferentes etapas de ensino da universidade que buscam uma rede de apoio na caminhada acadêmica, revisitando diariamente o tema que marcou boa parte da minha caminhada acadêmica.

Hoje, olhando em retrospecto, observo como a educação continua a reverberar ao longo da minha trajetória familiar, escolar, universitária e profissional. Transmitido como um valor ao longo de várias gerações da minha família, o desejo por estudar e, quem sabe, educar, segue aceso em uma lamparina dentro de mim. Pelo atravessamento do tema nas minhas vivências e, especialmente, pelo contato com as experiências de diferentes estudantes que vivenciam desafios parecidos – resultados das mesmas desigualdades –, chegamos à introdução deste trabalho e na escrita desta dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica, na linha de estudos de Família e Casal. Um trabalho que emerge da interseção entre as áreas de Família e de Educação, que são costuradas por teorias da Psicologia. Uma dissertação que, para além de referências bibliográficas, teorias e autores, carrega as histórias de diferentes estudantes e de suas famílias – e, é claro, carrega a minha história e a da minha família.

Esta é uma pesquisa que fala de famílias almejando a educação continuada, planejando a profissionalização, sonhando com a estabilidade econômica e, principalmente, é uma pesquisa que fala daqueles que se tornam representantes desse projeto familiar. São os primeiros a realizarem um sonho construído por muitas gerações, os primeiros a sentirem o peso de um diploma universitário, os primeiros a seguirem por caminhos acadêmicos desconhecidos na tentativa de mudar não só o seu futuro, mas o de seus familiares. Os primeiros a percorrerem essa trajetória desafiadora ora sozinhos, ora na companhia de novos parceiros. Os primeiros a vivenciarem as desigualdades de sempre em um novo ambiente. Para estes e, também, para mim, que depositamos na educação a esperança de transformação de nossas vidas e de nossas famílias, finalizo esta apresentação com as palavras do grande educador brasileiro, Paulo Freire (2000):

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria por que falar em educação (p. 20).

1. Introdução

Nas últimas décadas, políticas de ações afirmativas para a democratização do Ensino Superior foram responsáveis por uma mudança no perfil de estudantes que ingressam nas universidades (Vieira et al., 2019). Com a implementação de programas de cotas raciais e socioeconômicas em universidades públicas e a ampliação da oferta de bolsas de estudos em instituições privadas e comunitárias, observou-se um aumento significativo no número de jovens em situação de vulnerabilidade social que passaram a ingressar nas universidades – instituições que, até então, eram privilégios de indivíduos de camadas médias e ricas (Zuccarelli & Honorato, 2022). Para esse novo grupo, o acesso à universidade é significado não apenas como uma possibilidade de formação educacional, mas também como um caminho para a mobilidade social do indivíduo e de sua família (Bock, 2019).

Ao considerar o papel da família na co-construção do projeto profissional dos jovens, é importante observar como as expectativas e influências familiares são percebidas pelos indivíduos na sua trajetória acadêmica e profissional, bem como as possibilidades de suporte e apoio familiar à sua caminhada na universidade. Entre indivíduos que são da primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade, alguns desafios do contexto acadêmico se tornam mais complexos pela falta de experiência e vivências anteriores na família sobre esse ciclo de formação, o que tende a dificultar a adaptação e a integração desses jovens à instituição universitária (Gibbons et al., 2019; Canning et al., 2020; Fioreze et al., 2022).

Compreende-se que essa nova fase de formação, marcada pelo início da universidade, pode ser vivenciada com sofrimento e angústia para estudantes de diferentes contextos socioeconômicos (Sahão & Kienen, 2021), contudo, a falta de recursos estruturais, acadêmicos e sociais disponíveis para jovens em situação de vulnerabilidade social pode potencializar as dificuldades de permanência universitária. Nesses casos, mesmo que as famílias tenham projetos de escolarização para os filhos, há algumas limitações no oferecimento de suporte para permanência (Ribeiro, 2010; Fioreze et al., 2022), tanto no que diz respeito às condições financeiras, como ao acolhimento dos desafios emocionais da continuidade dos estudos.

Paralelamente à experiência universitária e suas demandas acadêmicas, os jovens estudantes também estão experienciando transformações em outros âmbitos

de sua vida, especialmente nas relações sociais e familiares. O ambiente universitário oportuniza novas dinâmicas sociais, novas responsabilidades e mais autonomia, processos que são também característicos da diferenciação dos indivíduos da família de origem (Fiorini et al., 2021). Para estudantes da primeira geração das famílias a ingressar na universidade, essa diferenciação e o distanciamento da família podem ser ameaçadores, tanto para os jovens, como para os familiares (Fioreze et al., 2022). Assim, quando ocorre de a família não conseguir apoiar os jovens, seja por questões socioeconômicas, seja pela falta de referências sobre a universidade, outros atores da rede social podem atuar para acolher e amparar as angústias da trajetória acadêmica.

Sendo assim, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar o papel da família na construção do projeto profissional de jovens pertencentes à primeira geração a ingressar no Ensino Superior. Já os objetivos específicos foram: identificar aspectos do projeto profissional que aproximam e/ou diferenciam os jovens dos valores da família de origem; e compreender as motivações de escolha do curso universitário e as possíveis influências familiares.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que visa dar voz a estudantes da primeira geração de suas famílias a ingressar no Ensino Superior. Para isso, foram entrevistados oito estudantes bolsistas de uma universidade privada no Rio de Janeiro, sendo cinco mulheres e três homens, de diferentes cursos de graduação. Os participantes eram beneficiados por bolsas de estudos nas modalidades Prouni e por políticas internas da instituição e deveriam ter buscado atendimento em algum serviço de apoio ao universitário.

As entrevistas foram gravadas em áudio mediante autorização dos entrevistados e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As análises foram feitas a partir do método de análise de conteúdo de Bardin (2011). Dos dados coletados a partir da transcrição integral das entrevistas, foram identificadas categorias temáticas para organizar os elementos encontrados nas falas dos participantes. Foram encontradas cinco categorias de análise: *“vai ficar milionário!”: expectativas familiares*; *“eu quero é reformar essa casa inteira”*: *reparação social como forma de lealdade familiar*; *suporte familiar na universidade*; *diferenciação e pertencimento*; *desafios da permanência na universidade*. As discussões dos resultados serão apresentadas em três artigos.

O primeiro artigo, cujo título é “Preciso salvar minha família’: expectativas familiares e motivações da primeira geração universitária”, discute as categorias “*vai ficar milionário!*”: *expectativas familiares* e “*eu quero é reformar essa casa inteira*”: *reparação social como forma de lealdade familiar*, em que abordamos a construção do projeto profissional dos jovens atravessadas pela transmissão geracional de expectativas e motivações da família de origem. O objetivo principal deste artigo foi discutir, a partir da narrativa dos estudantes, as expectativas e motivações da família acerca do ingresso da primeira geração na universidade.

O segundo artigo, intitulado “Suporte para a primeira geração universitária: da família ao corpo docente” teve como objetivo discutir a maneira como estudantes da primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior compreendem o suporte familiar recebido na trajetória universitária. Para tal, discutimos as categorias *suporte familiar na universidade e diferenciação e pertencimento*, pensando especialmente no tipos de suporte oferecidos pela família e outras redes de apoio dos estudantes, e no processo de diferenciação dos jovens da família de origem a partir da inserção universitária.

Por fim, o terceiro artigo, “Desafios de permanência de jovens da primeira geração da família na universidade” discute a categoria *desafios da permanência na universidade*, em que são abordadas as dificuldades vivenciadas pelos estudantes para acessar e frequentar o Ensino Superior. Esse artigo teve por objetivo discutir as vivências e desafios de permanência na universidade para jovens da primeira geração de suas famílias ao ingressar no Ensino Superior.

2. “Preciso salvar minha família”: expectativas familiares e motivações da primeira geração universitária

Resumo

A decisão de jovens por ingressar no Ensino Superior é influenciada por diferentes variáveis socioeconômicas e construída no contato com diferentes agentes sociais, dos quais se destaca a família. É no ambiente familiar que o jovem constrói suas representações sobre a educação e sobre o processo acadêmico, compartilhando com os outros membros os valores e expectativas desse processo educacional. Este artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla que investigou o papel da família na construção do projeto profissional de jovens pertencentes à primeira geração a ingressar na universidade, e tem por objetivo discutir, a partir da narrativa dos estudantes, as expectativas e motivações da família acerca do ingresso da primeira geração na universidade. Foram entrevistados oito estudantes bolsistas de uma universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 30 anos, pertencentes à primeira geração de suas famílias a cursar o Ensino Superior. Os achados apontam que os jovens e seus familiares compreendem a educação e a entrada na universidade como a garantia do sucesso profissional. Além disso, a trajetória profissional dos jovens visa, sobretudo, o suporte financeiro da família no futuro como forma de reparação e retribuição ao cuidado recebido dos familiares, em especial das figuras femininas. Conclui-se que o projeto profissional de jovens de camadas pobres é também um projeto de cuidado com a família, pois, além de investirem em seus planos individuais, esses estudantes assumem as atribuições de manutenção do grupo familiar.

Palavras-chave

estudantes universitários; família; vulnerabilidade social; expectativas.

Abstract

The decision of young people to enroll in higher education is influenced by different socioeconomic variables and is shaped through interactions with various social agents, among which the family stands out. It is within the family environment that young individuals construct their representations of education and the academic process, sharing with other members the values and expectations related to this educational journey. This paper is part of broader research that investigated the role of the family in the construction the professional aspirations of first-generation college students and aims to discuss, based on the students' narratives, the family's expectations and motivations regarding the entry of the first generation into university. Eight scholarship students from a private university in the city of Rio de Janeiro, aged between 18 and 30, belonging to the first generation of their families to attend higher education, were interviewed. The findings indicate that the students and their families view education and entry into university as a guarantee of professional success. Furthermore, the professional trajectories of these young individuals are primarily aimed at providing financial support to their families in the future as a form of reparation and gratitude for the care received from family members, particularly from female figures. It is concluded that the professional aspirations of young individuals from underprivileged backgrounds are also projects of caring for the family. In addition to investing in their individual plans, these students take on the responsibility of contributing to the maintenance of their family group.

Keywords

college students; family; social vulnerability; expectations.

O início do projeto profissional de um jovem é compreendido, geralmente, como a fase de decisões e descobertas relacionadas à escolha e ao ingresso no curso universitário, que deverá contemplar seus interesses, suas motivações e habilidades para o futuro trabalho. No entanto, o desenvolvimento desse projeto começa bem antes, como uma co-construção do indivíduo juntamente com os diferentes agentes do seu meio social, dentre os quais se destaca a família. É inserido no ambiente familiar que o jovem se constitui subjetivamente e desenvolve sua capacidade de simbolização sobre o mundo externo, incluindo as representações sobre trabalho e sobre suas possibilidades profissionais. Assim, além de tentar prover as condições objetivas para o desenvolvimento educacional e profissional dos seus membros, a família é participante ativo na construção dos projetos de carreira dos filhos, que serão também atravessados pelas condições sociais, econômicas, políticas e culturais que afetam os jovens e seu contexto familiar (Almeida & Magalhães, 2011; Ribeiro, 2010).

A partir dessa concepção sobre a relação entre família e profissão, diversos pesquisadores apontam para a importância de investigar o contexto familiar a fim de compreender o desenvolvimento profissional dos indivíduos (Soares-Lucchiari, 1997; Andrade, 1997; Bohoslavsky, 1998; Ribeiro, 2010; Carreteiro et al., 2011). Os autores mencionam que, a partir da análise genealógica, é possível observar a existência de projetos de trabalho atribuídos aos indivíduos pelas gerações anteriores, que objetivam a realização de desejos, planos e sonhos não concretizados pelos antecedentes – projetos esses que serão seguidos ou reatualizados pelos novos membros ao longo da vida (Soares-Lucchiari, 1997).

A passagem de conteúdos ao longo de diferentes gerações pode ser realizada de maneira explícita ou imperceptível, e a essa atividade dá-se o nome de transmissão geracional. Esse conceito, inicialmente postulado por Bowen (1966), parte da compreensão de que a família é constituída como um sistema em que todos os membros estão implicados no seu funcionamento, e que, por meio desse mecanismo estruturante da subjetividade e do vínculo instituído, a família transmite aos seus membros os mitos, legados, valores e referências que irão orientar a construção de seus projetos de vida e da história familiar – incluindo o projeto profissional (Bowen, 1966; Martins et al., 2008; Almeida & Magalhães, 2011; Falcke & Wagner, 2005).

Martins et al. (2008) ressaltam que se trata também da passagem do processo emocional da família através das gerações, e que, nesse sentido, seria relevante atentar às gerações anteriores e à família extensa a fim de compreender os “nós” que são passados ao longo da história familiar. De acordo com Falcke e Wagner (2005), essa transmissão de padrões familiares pode ser observada em diferentes culturas no mundo, estando presente na perpetuação da identidade familiar através de múltiplas gerações, e explicada também pelos acordos e predisposições que representam o funcionamento da última geração da família. As autoras, que utilizam a expressão transmissão geracional para representar essa história familiar preexistente da qual um indivíduo passa a fazer parte, demonstram que a própria construção de identidade individual será influenciada pela posição que o membro ocupa na família.

A partir do lugar que passa a ocupar no sistema familiar e das relações estabelecidas com os outros membros, o indivíduo começa a adquirir e reproduzir características da família em seu comportamento, tornando-se, assim, herdeiro e prisioneiro (Falcke & Wagner, 2005). Essas características e padrões de funcionamento foram identificados por Falcke e Wagner (2005) nos seguintes conjuntos: crenças, mitos ou tabus, segredos, valores, rituais, legados e lealdades, que agiriam como uma força que orienta a conduta dos indivíduos, influenciando as escolhas e as decisões nos diferentes domínios da sua vida. Para Krom (2000), mesmo que os padrões familiares, em especial as expectativas e as delegações, não sejam tão evidentes, eles estão presentes e podem ser despertados em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo. E, nesse bojo, encontra-se o momento de escolha profissional e ingresso no Ensino Superior.

Pensando sobre a relação entre a família e a profissão, Soares-Lucchiari (1997) discorre, em sua abordagem genealógica, sobre as influências familiares no processo de escolha e planejamento da profissão dos indivíduos, pontuando que já em sua origem é possível perceber a relação com projetos construídos anteriormente pelo grupo familiar. Isso se relaciona com o termo “herança profissional” utilizado pela autora, que observa a família como parte fundamental da construção das representações que o jovem terá de si mesmo e das suas habilidades profissionais, e que vai se revelar na própria compreensão dos diferentes campos profissionais pelo indivíduo e seus familiares. Dessa forma, a própria representação social positiva ou negativa sobre determinadas profissões é

relacionada às identificações e valores partilhados com os membros, e às posições que esses ocupam profissionalmente (Soares-Lucchiari, 1997; Andrade, 1997; Bohoslavsky, 1998).

Para Bohoslavsky (1998), contudo, não basta apenas compreender o grupo ao qual pertence o indivíduo e o seu sistema de valores e referenciais, mas sim o modo como o sujeito irá interiorizá-lo e perceber seu papel dentro dele. O autor demonstra, assim, a complexidade da problemática de identificação e reprodução dos modelos familiares, pois a escolha profissional pode assumir funções distintas na manutenção do sistema familiar. Nesse sentido, a depender da vinculação do indivíduo com grupo, o projeto profissional pode ter como objetivo a tentativa de reparação ou proteção do grupo familiar, a submissão aos mandatos familiares ou a busca por pertencimento, por exemplo (Bohoslavsky, 1998).

Com relação à transmissão de projetos educacionais e profissionais no seio familiar, Bourdieu (1974) demonstra que o grupo social ao qual as famílias pertencem influencia o modo como os membros valorizam e significam a educação. Enquanto o projeto educacional pode visar a manutenção do status social e econômico de classes mais ricas, nas classes pobres, a educação pode representar um caminho para ascensão social do grupo familiar. Esse projeto, no entanto, é fomentado ou limitado pelo que Bourdieu (2007) chama de capital cultural, que se refere também ao conhecimento simbólico, acadêmico e linguístico que circula nas famílias. Nesse sentido, embora o projeto familiar seja de incentivar a educação, o capital cultural pode dificultar a mobilização dos membros para sua realização. É o que demonstra Ribeiro (2005), que pesquisou jovens de famílias sem tradição profissional e observou que a carência de modelos e referenciais acadêmicos e profissionais na família pode impactar e dificultar o projeto profissional de acesso ao Ensino Superior. Nesses casos, mesmo que essas famílias almejem a educação prolongada dos filhos, a implementação desse projeto é dificultada por questões econômicas, educacionais, culturais e, também, pela falta de experiência nesse novo contexto acadêmico.

Em uma pesquisa realizada com adolescentes de três localidades do estado do Rio de Janeiro, Carreteiro et al. (2011) demonstram que o local de moradia e, conseqüentemente, o contexto social da família reforçam determinadas orientações sobre o futuro profissional dos jovens. Em bairros considerados violentos ou com forte influência do tráfico de drogas, por exemplo, a pesquisa observou que os pais,

diante da pouca capacitação para contribuir com a formação educacional e profissional dos filhos, tendem a enfatizar a importância de valores morais, a fim de prevenir que os filhos sejam seduzidos por carreiras ilícitas. Assim, a herança familiar estaria marcada pela transmissão e reforçamento de princípios como honestidade, integridade e responsabilidade (Carreteiro, 2007; Carreteiro et al., 2011).

Para Ponciano (2021), mesmo em casos em que a família não tenha referências profissionais para orientar seus membros na nova trajetória educacional, a experiência de entrada no Ensino Superior é compartilhada emocionalmente por todo o grupo de maneira positiva, pela celebração da conquista familiar, mas também como novas imposições ao membro que se destaca. De acordo com a autora, ao mesmo tempo em que a família sentiria orgulho de ver um membro seguindo os mandatos familiares – de ascensão social, por exemplo –, o indivíduo se tornaria depositário do peso das novas atribuições e da responsabilidade de representar e honrar a família.

Nesse sentido, ao considerar o papel da família na co-construção do projeto profissional dos jovens, faz-se necessário observar como as expectativas e influências familiares são percebidas e internalizadas pelos indivíduos no seu acesso ao Ensino Superior. No caso de indivíduos que são da primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade, pesquisas vêm demonstrando que esse grupo apresenta mais dificuldades de adaptação às novas demandas sociais e universitárias, especialmente por conta da falta de referenciais profissionais na família (Capannola & Johnson, 2022; Conefrey, 2021; Canning et al., 2020; Fioreze et al., 2022).

No contexto brasileiro, em que 33% dos jovens que ingressam em uma universidade são os primeiros de sua família a cursar o Ensino Superior (IPEA, 2012), é importante compreender quais são os aspectos subjetivos que influenciam a tomada de decisão pelo acesso à graduação, e de que maneira eles se relacionam aos papéis assumidos e ao suporte recebido pelos estudantes enquanto pioneiros nesse novo contexto de formação profissional. Essa compreensão é especialmente necessária quando envolve indivíduos e famílias em condições de vulnerabilidade social, uma vez que, nesses contextos, também pode ser observada a escassez de redes de apoio emocional e social, o que impactaria a maneira como a família enfrenta novos desafios referentes ao seu ciclo vital (Féres-Carneiro et al., 2019).

Assim, a partir de uma investigação mais ampla sobre o papel da família na construção do projeto profissional de jovens da primeira geração a ingressar no Ensino Superior, o presente trabalho tem como objetivo discutir, a partir da narrativa dos estudantes, as expectativas e motivações da família acerca do ingresso da primeira geração na universidade.

2.1 Método

Participantes

Participaram desse estudo oito estudantes da graduação de uma universidade privada localizada na cidade do Rio de Janeiro. Todos os participantes possuem bolsa de estudos que isenta o pagamento integral da mensalidade, variando entre as modalidades: Prouni, programa governamental que oferece bolsas integrais ou parciais para acesso ao Ensino Superior de jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2024); Filantrópica, referente às bolsas concedidas por uma política interna da universidade, condicionadas à avaliação socioeconômica realizada por um comitê da própria instituição; e Pró-Licenciatura, bolsas distribuídas a estudantes aprovados nas primeiras colocações de processos seletivos para ingresso em cursos da Licenciatura. A idade dos participantes variou entre 18 e 28 anos e todos eram residentes na região metropolitana do Rio de Janeiro. No total, foram selecionados cinco mulheres e três homens inscritos nos cursos: Ciências da Computação; Ciências Sociais (Sociologia); Ciências Econômicas (Economia); Engenharia de Produção; Licenciatura em Biologia; Pedagogia; Psicologia e Serviço Social. No momento da entrevista, os participantes faziam parte da primeira geração de suas famílias a ingressar no Ensino Superior. Os dados dos familiares indicados na tabela a seguir são referentes aos membros que coabitavam com os participantes no período em que foram realizadas as entrevistas.

Participante	Curso	Idade	Raça	Escolaridade dos familiares	Trabalho dos familiares
Antônio	Economia	27	Negro	Mãe: E. M. técn. Pai: E. M. comp.	Mãe: cuidadora de idosos
Bárbara	Ciências Sociais	28	Negra	Mãe: E.M. comp.	Mãe: costureira
Camila	Pedagogia	19	Branca	Mãe: E. M. comp. Pai: E. M. comp.	Mãe: babá Pai: aposentado
Diego	Engenharia de Produção	18	Pardo	Avô: E. M. comp. Avó: E. F. incom.	Avó: empregada doméstica Avô: aposentado
Estela	Licenciatura em Biologia	24	Branca	Mãe: E. F. incom. Pai: E. F. incom.	Mãe: emp. doméstica Pai: montador de móveis
Fernanda	Serviço Social	23	Parda	Mãe: E. M. comp. Pai: E. F. incom.	Mãe: empregada doméstica
Gisele	Ciências da Computação	19	Branca	Mãe: E. M. comp. Pai: E. F. incom.	Mãe: não trabalha Pai: cozinheiro
Hugo	Psicologia	22	Pardo	Mãe: E. M. EJA Pai: E. F. incom.	Mãe: vendedora autônoma Pai: téc. máquina de lavar

Tabela 1 – Dados biográficos dos participantes

Procedimentos

A metodologia de trabalho adotada foi a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, e a coleta dos dados foi realizada por meio de oito entrevistas *on-line* conduzidas no ano de 2024, guiadas por um roteiro oculto semiestruturado previamente elaborado pela pesquisadora. O roteiro de pesquisa foi orientado por perguntas disparadoras sobre os temas trabalho e projeto profissional do indivíduo e da família; escolha profissional; e experiência dos participantes na universidade. Os dados sociodemográficos foram coletados por uma ficha biográfica elaborada pela pesquisadora.

O recrutamento dos participantes foi iniciado pela divulgação nas redes sociais da pesquisadora e em grupos de estudantes da universidade, e, posteriormente, a partir da técnica bola de neve (Weiss, 1995). As entrevistas foram realizadas na modalidade *on-line*, por meio da plataforma de vídeo *Zoom*, com duração média de uma hora. A escolha pela realização das entrevistas na modalidade *on-line* é justificada pela maior flexibilidade proporcionada aos participantes, garantindo a interação visual entre entrevistador e participante a partir

da captura da imagem na videochamada e tornando essa ferramenta eficaz para a captura de dados com qualidade (Hanna & Mwale, 2019). As entrevistas foram registradas após o consentimento dos participantes e transcritas integralmente, para posterior análise e categorização dos dados. A todos os participantes foram atribuídos nomes fictícios de forma a preservar suas identidades. O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil (Parecer nº 6.791.051). Todos os estudantes entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acordando com os termos de participação da pesquisa.

Análise de dados

O material coletado nas entrevistas foi analisado a partir da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Do processo de análise das entrevistas, emergiram cinco categorias: *“vai ficar milionário!”: expectativas familiares; “eu quero é reformar essa casa inteira”: reparação social como forma de lealdade familiar; suporte familiar na universidade; diferenciação e pertencimento; desafios da permanência na universidade.* Para atender aos objetivos deste artigo, serão discutidas as categorias *“Vai ficar milionário!”: expectativas familiares* e *“Eu quero é reformar essa casa inteira”: reparação social como forma de lealdade familiar.* As demais categorias foram abordadas em outros artigos.

2.2 Resultados e discussão

“Vai ficar milionário!”: expectativas familiares

Para além de uma etapa de formação profissional, o ingresso no Ensino Superior representou um grande desafio e um motivo de orgulho para os participantes da pesquisa. Por se tratar de um ambiente que, até pouco tempo, era de difícil acesso para indivíduos de camadas pobres, a aprovação na universidade simboliza a esperança – e, por vezes, a garantia – de conquistar uma carreira profissional estável e bem-sucedida entre jovens de baixa renda e seus familiares. No relato dos participantes, observou-se que essa expectativa passa, sobretudo, pela ideia de que a educação formal é indispensável para a construção de um futuro de sucesso, ou seja, um futuro em que a ascensão social e econômica seja facilitada.

Na fala de Antônio, o ingresso na universidade é comparável por familiares e amigos a ter muito dinheiro, tornar-se milionário: “Cara, alguns me olham como se eu ‘tivesse’ milionário, entendeu? [risos] ‘Vai fazer faculdade? Vai ficar milionário!’”. Que eu vou ter uma vida boa (...)” (Antônio). Para as participantes Camila e Fernanda, há um senso comum relacionando o ingresso no Ensino Superior à garantia de estabilidade financeira e, conseqüentemente, de um “futuro melhor”: “A minha família, meio que todo mundo, tanto meus pais quanto meus tios, veem mesmo a faculdade como a única saída pra realmente um futuro melhor” (Camila) e “(...) Tem muito negócio pré-estabelecido, tipo, a gente tem que fazer faculdade pra poder ter alguma coisa fixa. Então, tipo, isso a gente sabe, é tipo, senso geral (...). A gente sabe que tem que fazer” (Fernanda). A fala de Fernanda, referindo-se à necessidade de continuar os estudos como “senso geral”, pode ser associada ao papel que a educação assume para famílias em situação de vulnerabilidade. Esse tema vem sendo abordado por autores das Ciências Sociais, entre os quais destacam-se Bourdieu (1974) e Lahire (1997), e refere-se à ideia de que, nas famílias pobres, há uma crença no valor da educação como um motor de ascensão social. Compreendendo que a força de trabalho, por si só, não resulta no acúmulo de capital e, conseqüentemente, na ascensão de classe, a educação passa a representar uma esperança para driblar a precarização dos salários em empregos informais e instáveis. Conjugado com a crescente necessidade de especialização da mão-de-obra laboral, o *status* associado ao diploma superior acaba por fortalecer a ideia de que os estudantes e suas famílias alcançarão, através da universidade, a estabilidade econômica tão almejada, o “futuro melhor” citado por Camila.

Corroborando essa visão, os achados indicam que, na perspectiva dos participantes, as famílias buscaram investir em seu processo educacional desde o Ensino Básico, reforçando a importância de uma “boa educação” ao longo da vida como estratégia para chegar ao Ensino Superior e, conseqüentemente, construir uma formação profissional que trará retornos financeiros. Nos relatos dos jovens entrevistados, mesmo os cuidadores principais que haviam terminado o Ensino Médio não haviam conseguido uma boa colocação no mercado de trabalho, atuando especialmente em trabalhos não formalizados. Assim, foi observado um movimento nas famílias de buscar uma educação de qualidade para os filhos, reforçando, inclusive, a diferenciação entre educação pública e privada, citada por Camila: “(...) porque eu tive a oportunidade de estudar a vida inteira em colégio particular. Minha

mãe batalhou muito para me pôr lá e tal, pelas condições melhores que eu poderia ter de vida.”.

Essa concepção de qualidade educacional é trabalhada por Libâneo (2012) e Bock (2019), que discutem sobre as motivações das famílias na escolha das escolas acessadas por jovens de camadas sociais pobres e ricas. Para os autores, enquanto famílias ricas compreendem a escola como um espaço de aprendizado (“escola para o conhecimento”), um ambiente onde é desenvolvido o pensamento crítico e reflexivo; as famílias e os jovens pobres simbolizam a escola como um espaço para assegurar um futuro melhor pela superação da pobreza (“escola para o acolhimento social”) – sem associá-la diretamente à aquisição de conhecimento (Libâneo, 2012; Bock, 2019). Essa ideia parece ser passada aos jovens a partir do esforço realizado pelas famílias para pagar a mensalidade de escolas privadas, como observado também na fala de Hugo:

Minha mãe sempre valorizou muito os estudos, tanto que eu lembro da minha mãe trabalhar para tentar pagar a minha mensalidade da minha escola, tipo essas escolas de bairro, sabe, assim? No Ensino Médio, Ensino Fundamental, aliás, depois do sexto ano. Lembro muito de boa parte do salário dela ser para pagar meus estudos, ou então como era importante que eu fizesse faculdade, né, assim (Hugo).

Dessa forma, ao jovem é transmitida a missão de estudar e conquistar o sucesso ainda não alcançado pelo grupo familiar, no processo que pode ser compreendido a partir da noção de transmissão geracional. Soares-Lucchiari (1996) faz uma relação entre a transmissão geracional e a escolha profissional, apontando que é possível que os indivíduos se sintam direcionados a escolher projetos profissionais para cumprir mandatos e expectativas familiares. Essas expectativas podem também ser consideradas um legado familiar (Falcke & Wagner, 2005), como o desejo de que a educação seja direcionada para o retorno econômico. Nas falas dos participantes homens, pode-se observar que as famílias têm expectativas relacionadas à conquista de vagas em cargos de alto nível e, conseqüentemente, à aquisição de bens materiais. Para Hugo, que cursa Psicologia, há uma expectativa de sua mãe de que ele possa conquistar um nível de cargo sênior em empresas privadas: “Sei que a minha mãe espera que eu tenha um emprego no mercado sênior, no RH e até em outra clínica, que é o que a gente fica conversando, assim”.

Os participantes Diego e Antônio também mencionam as expectativas verbalizadas pelas famílias sobre seu futuro profissional:

E eles têm bastante expectativas de que eu trabalhe numa empresa supergrande, aquela coisa toda (...) O primeiro período foi muito assim. No primeiro período já surgiu aquela teoria, né? ‘Nossa, você vai pra tal empresa, numa multinacional’, mas é um passo de cada vez (Diego).

Então sim, tive várias conversas, falavam, ‘olha, se você fizer isso, qual o estilo de vida que você quer? Você quer ter um carro X, quer ter uma casa X, um gasto X? Pensa bem na profissão que você quer, para isso corresponder àquilo que você deseja no futuro’ (Antônio).

Já na fala de duas participantes mulheres, Estela e Fernanda, a expectativa familiar refere-se especialmente à estabilidade financeira, indicando o desejo das famílias pela segurança financeira e garantia de empregabilidade. Para Estela, seu projeto de continuar os estudos na pós-graduação, investindo na carreira acadêmica, é visto pelos familiares como uma estratégia para se qualificar para o mercado de trabalho: “Eles acham que ‘não, você vai ter mestrado, doutorado, você vai ser uau, vários trabalhos’ e não é bem assim, mas... é um caminho pra ter algum tipo de segurança, sabe?”. Já Fernanda aponta que sua mãe espera que ela seja aprovada em concursos públicos, que seria um caminho mais garantido de colocação profissional para alguém com a sua formação, que é em Serviço Social:

Eu não tenho outra opção, eu tenho que ser concursada. (...) Mas minha mãe... Eu tenho que ter um salário bom, um salário legal. E aí Serviço Social meio que não tem tantas opções de salário bom assim, né? E aí ela quer que eu seja concursada (Fernanda).

A diferença entre as expectativas para cada gênero é explicada por autores como Carvalho et al. (2016), Silva e Taveira (2012) e Ibarra et al. (2021), que investigaram o processo educacional de jovens de camadas pobres. Dentre os achados nessas pesquisas, observa-se que, apesar da trajetória escolar das mulheres ser cada vez mais longa, ainda assim os homens são mais estimulados a construir carreiras “mais exigentes” e/ou ocuparem cargos de chefia. No entanto, é importante mencionar que a busca pela estabilidade e pela autonomia dos filhos é uma preocupação observada em diferentes configurações familiares, conforme

apontam Féres-Carneiro et al. (2017), que destacaram a imprevisibilidade do atual contexto de trabalho como um motivo de angústia para os familiares.

Nessa direção, além do Ensino Superior, os participantes indicaram dois caminhos imaginados pelos familiares para garantir o sucesso profissional: o concurso público e a carreira militar. No caso dos concursos, assim como Fernanda, Antônio demonstra já ter recebido indicações para concorrer a processos seletivos para cargos públicos: “Falavam, ‘ah, faz concurso pra polícia, faz concurso pra isso, pra aquilo outro’. Eu acho que o problema é que muita gente falava, inclusive meus pais.”. Para Carreteiro (2014), é comum que as próprias famílias se esforcem para orientar os filhos para as áreas públicas, uma alternativa viável pelo reconhecimento da estabilidade e perenidade das carreiras públicas. Como apontam Gonçalves et al., (2021), essa característica de áreas acessíveis por concursos é atrativa para jovens que têm medo do desemprego e da incerteza de recolocação no mercado de trabalho.

Ainda ligado ao desejo de construir uma carreira estável, quatro participantes citam o interesse pela área militar como um projeto já cogitado de colocação profissional. Em tais casos, novamente, o projeto profissional aparece associado à estabilidade financeira, como destacado por Bárbara: “É porque eu sempre tive vontade de ir para a área militar... (...) A pressão maior era ter estabilidade financeira.”. Para Diego, o desejo de alcançar a carreira militar apareceu desde muito cedo, orientado pela avó:

Eu presto concurso desde meus 14 anos de idade, foi quando eu comecei bem novinho, graças à minha avó, ela quis me colocar nesse mundo, de concurso. Como eu falei, desde cedo ela prezava para a gente estudar, para a gente ter uma boa profissão (...) Foi muito louco. Eu me apaixonei pela área militar, então eu queria muito prestar o concurso para a ESPCEX, que é a escola de... AMAN (Diego).

A noção de que essas carreiras asseguram a estabilidade e a independência financeira é citada por Telles et al. (2021) como uma das principais motivações para os que buscam esse tipo de colocação profissional. As autoras apontam que essas motivações são influenciadas – e podem ser reforçadas – pelo sistema de valores do indivíduo, que é construído também na relação com a família. Assim, a busca

do indivíduo pela estabilidade, por exemplo, pode se tornar um valor familiar na medida em que a família transmite e reforça esse desejo. Nesse caminho, não só a opção pelo militarismo, mas as demais escolhas profissionais podem estar relacionadas aos princípios éticos e valores transmitidos pela família, que compõem as representações do caminho educacional e profissional dos jovens. Essa compreensão é evidenciada nas falas de participantes que citaram conselhos e orientações sobre comportamentos e valores estimados pela família e que hoje dão significado às suas trajetórias acadêmicas:

Eu ficava assim, ‘cara, eu tenho que estudar sobre dinheiro, eu tenho que entender como o dinheiro funciona porque eu quero quebrar o ciclo de pobreza na minha família’. (...) Meu pai me falava quando eu era mais novo, ‘Antônio..., se você quer melhorar de vida, você não pode fugir de números. Não importa qual carreira você siga, você precisa aprender um pouco sobre números, você não pode fugir’. Ele falava, ‘Antônio..., um dia você vai estudar sobre dinheiro e você vai saber que você vai investir tanto e vai poder tirar uma boa grana pra poder não depender de ninguém’ (Antônio).

Os meus avós, desde cedo, eles sempre prezaram por ensino e por trabalho. Então, desde cedo, eles plantavam na minha cabeça e na cabeça dos meus dois irmãos que lá moram, a importância de você estudar para conseguir ter um emprego melhor. Eles falavam que não queriam que a gente ficasse sem estudar, porque futuramente isso iria prejudicar a nossa vida profissional. Então, desde cedo, eles batalharam muito, ralaram muito para dar ensino para a gente (Diego).

Destaca-se nos discursos especialmente o foco dos familiares na educação, no trabalho e a preocupação com o futuro financeiro como modo de transmitir orientações para o planejamento profissional. Assim, o projeto profissional do indivíduo é constituído também a partir da apropriação dos valores morais transmitidos pela família, que podem se tornar o referencial do próprio indivíduo. Essa noção é ilustrada pela fala de Hugo: “E aí, como, talvez, eu subi um degrauzinho e talvez meus filhos recebam o que eu não pude receber, né? O como... vira meio que esse ciclo, assim, do... Preciso dar para o meu filho que eu não pude

receber.”. Dessa forma, o indivíduo mantém-se leal ao projeto familiar, mesmo ao diferenciar-se dele com seu ingresso no Ensino Superior, adquirindo, então, novas formas de expressar a sua vinculação à família.

“Eu quero é reformar essa casa inteira”: reparação social como forma de lealdade familiar

O desejo de cuidar no futuro daqueles que lhes ofertaram cuidado no passado apareceu de forma significativa no discurso dos entrevistados, que, em sua maioria, relataram relação de proximidade afetiva com a família de origem. Seis dos oito participantes entrevistados contaram que a construção do seu projeto profissional visa também à provisão de recursos financeiros para o sustento da família no futuro. Alguns participantes descrevem planos e estratégias já definidos para garantir a manutenção do grupo familiar após a finalização da graduação, como é o caso de Antônio, que cita a reforma da casa da mãe e a criação de um fundo de investimentos para resguardá-la de imprevistos: “O que eu quero é (...) Reformar essa casa inteira... Toda... pra ela. Criar um fundo no qual, mesmo que me aconteça alguma coisa, ela não fique mal”. Camila também exemplifica um de seus objetivos, que se refere à saída da favela onde mora atualmente com a mãe: “Claro que é o meu objetivo realmente mudar de vida. Poder levar, tipo, eu e minha mãe para morar fora da comunidade (...)”.

Esse compromisso pode ser compreendido pela ideia de lealdade, que, segundo Falcke e Wagner (2005), simboliza o pertencimento do indivíduo ao grupo familiar, presente como uma característica individual e grupal, e visa a sobrevivência da família. As autoras apontam que o grau de lealdade varia de acordo com o papel que o membro ocupa no grupo – que lhe é incumbido a partir da transmissão geracional. Esse papel representará as expectativas familiares sobre as atitudes e os mandatos que deverão ser cumpridos por esse membro, e que podem gerar sentimento de culpa em contextos em que não seja possível realizar tais tarefas (Falcke & Wagner, 2005). A lealdade, nesses casos, assim como Krom (2000) pontua, refere-se à proteção econômica da família no futuro, ou seja, à garantia de cuidado como retribuição aos benefícios recebidos ao longo da vida. Além de terem seus próprios objetivos com o projeto profissional, como a conquista de bens

materiais e a “mudança de vida”, observa-se na fala dos participantes que a busca pela compensação da família é uma meta paralela, que aparece associada aos salários almejados e aos planos de oferecer aos familiares melhores condições econômicas para realização de projetos não cumpridos.

Então, eu tento fazer de tudo para dar o melhor para eles [pais], porque, eu sei, eles já me deram o melhor e eu corro atrás para... né... (...) Ah, eu quero conquistar minhas coisinhas, quero conseguir ajudar meus pais (Gisele).

Ao falarem sobre o desejo de cuidar da família, chama a atenção que quase todos os participantes justificam sua responsabilidade com o futuro familiar pela preocupação com a saúde dos familiares e o desgaste resultante das suas condições de trabalho atuais. Sete entrevistados descrevem o trabalho exercido pelos familiares como cansativo e desgastante, com baixo retorno financeiro.

Mas assim, querendo ou não, é um trabalho muito estressante e às vezes a minha mãe precisa dormir no trabalho e ela não gosta de dormir fora de casa. Assim, na carteira ela tem horário fixo, mas infelizmente a vida é muito corrida. (...) Ela é doméstica, a carteira dela é como doméstica, mas ela acaba cuidando também da filha da patroa dela, que tem em torno de quatro ou cinco anos... (...) Tipo, a minha mãe já tem 52 anos, então ela chega sempre muito cansada (Camila).

(...) o meu pai não tem muita saúde em si. Depois de muitos anos trabalhando e tudo mais, começou muito novo, saiu da escola para trabalhar... (...) eu acho um trabalho muito sacrificante. Acho que isso sacrifica muito... para não ter um certo retorno, que hoje em dia não tem (Gisele).

Que trabalho é... tipo, sei lá, 80% da vida dos meus pais, assim. Principalmente por essa questão da informalidade, né? (...) Diversas vezes eu vi meu pai trabalhar, consertar máquina, tipo, domingo de manhã, porque era o dia que os clientes podiam, entendeu? (Hugo).

A precarização dos modos de trabalho atuais é um dos principais fatores de adoecimento físico e mental dos trabalhadores brasileiros, segundo apontam Cabral et al. (2022), em pesquisa na qual realizaram um levantamento das principais

publicações sobre o impacto do trabalho na saúde dos trabalhadores. De acordo com os autores, o aumento da demanda de produtividade – mascarada pelos ideais de meritocracia e pela busca da “autonomia” do trabalhador –, combinado com a fragilização das leis de proteção trabalhistas e com a insegurança dos vínculos empregatícios, contribui para o sofrimento e adoecimento dos indivíduos, que possuem poucos recursos para cuidar da saúde. No caso dos familiares dos participantes entrevistados, praticamente todos já trabalharam ou trabalham atualmente como autônomos, e não possuem garantias da continuidade em seus empregos. É o exemplo de Estela e Fernanda, que comentam sobre as más condições de trabalho das mães:

(...) na pandemia, por exemplo, a minha mãe parou de trabalhar, né... Em algumas casas, né? Acho que ela trabalha em umas três casas... em algumas casas ela foi dispensada, não teve nenhum tipo de remuneração por isso, tipo, ‘só não vem’ (...) E ela pegou o Covid enquanto ela ia trabalhar, sabe, na única casa que ela ia. Então eu fico... com raiva, com esse sentimento de raiva, assim, de preocupação, por ser um trabalho muito negligenciado pelas outras pessoas, né. Não que outros trabalhos não sejam assim, mas se você tem carteira assinada... por mais... ferrada que seja a vaga, você tem algum direito trabalhista ali, né (Estela).

(...) minha mãe, eu sei que ela é explorada onde ela trabalha, porque, pra mim, dormir lá já é absurdo. Ela dorme lá e ela não tem carteira assinada, enfim, ela fica horas lá e não tem nenhuma regulamentação de nada. Faz muito tempo que ela não tira férias, por exemplo. Então, tipo, eu tenho uma visão crítica do trabalho dela, só que não tem muito como eu fazer nada, assim (Fernanda).

A “visão crítica” mencionada pela participante Fernanda faz parte da significação que os jovens fazem do trabalho dos familiares, conforme demonstra Ribeiro (2010), que ressalta a importância da família para a representação e significação de trabalho para os filhos. Corroborando o apontado pelo autor, no discurso dos entrevistados, o contato com a realidade laboral dos familiares também parece marcar as escolhas profissionais dos participantes, que buscam construir caminhos profissionais diferentes da vivência dos pais. Assim, a construção das

carreiras dos jovens poderá ser orientada tanto pela diferenciação da realidade dos pais, como pela tentativa de reparação dos sofrimentos vivenciados pelos familiares, indo ao encontro também das ideias de Bohoslavsky (1998) sobre as possíveis motivações de um projeto profissional. Isso é exemplificado pela experiência relatada por Fernanda, que à época da entrevista estagiava em um escritório de advocacia e revelou a vontade de oferecer suporte à mãe e prestar atendimento na busca por seus direitos trabalhistas. A ampliação da rede de contatos e os novos conhecimentos dos jovens, nesse caso, parecem servir ao cuidado e manutenção da família de origem.

E aí essa questão do trabalho dela me pega. Porque eu sei que tá tudo errado. Eu já falei pra ela a primeira vez, inclusive, falei pra ela que lá no escritório tinha como a gente prestar atendimento pra ela e dar todo o suporte e tal. Só que... Enfim, não tem muito... Ela não... E eu também não vou forçar, se ela não quer, não tem como (Fernanda).

Um ponto que deve ser ressaltado é que, além de Fernanda e Estela, outros quatro participantes mencionam especificamente a preocupação com o trabalho e o futuro das figuras femininas da família (mães e avó), que são as principais responsáveis pelo sustento financeiro da casa. As falas remetem tanto às condições de exploração do trabalho como ao acúmulo das tarefas domésticas dessas mulheres, que precisam manter os empregos e os cuidados da casa. Antônio, por exemplo, utiliza o termo “sobrecarga” para falar sobre as funções exercidas pela mãe no cuidado com a casa e com os familiares e sobre a necessidade de trabalhar: “Meu pai vindo a adoecer, minha mãe ficou sobrecarregada. (...) Eu queria que minha mãe não tivesse que ir trabalhar agora.”. Diego, por sua vez, menciona as exigências físicas do trabalho da avó como empregada doméstica: “O trabalho da minha avó, eu já acho um trabalho braçal muito pesado. Ela é uma pessoa que trabalha demais. (...) porque eu acho muito maçante, é muito corrido, a pessoa trabalha de domingo a domingo, entendeu?”.

Esses achados corroboram o estudo divulgado em 2023 pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), que aponta que 29% das famílias brasileiras são monoparentais femininas, ou seja, famílias em que as mulheres são as únicas responsáveis pelo sustento financeiro e pelo cuidado da família. O estudo demonstra também que, nesses lares, são

observadas as menores rendas per capita em comparação a outras configurações familiares, especialmente em se tratando de famílias chefiadas por mulheres negras. Dessa forma, a desigualdade é acentuada pelo recorte de gênero e raça, indicando uma maior vulnerabilização dessas famílias, que, por vezes, necessitam que os filhos se insiram precocemente no mercado de trabalho para ajudar na composição da renda da família (DIEESE, 2023).

Esse retrato da realidade brasileira é também visível no relato dos participantes, que abordam as dificuldades financeiras enfrentadas pelas mães para que eles pudessem dar continuidade aos estudos. Essas mulheres e mães fazem parte de um grupo reconhecidamente marginalizado, advindas de classes pobres, com baixa escolarização e sem formação profissional, sendo submetidas a trabalhos precarizados a fim de garantir o sustento da família (Leonardo & Morais, 2017; Garrucho et al., 2021). Bárbara e Camila, que moram com suas mães, descreveram justamente a preocupação de não conseguirem mais contribuir com a renda da casa para se dedicarem exclusivamente à formação universitária. Pelas palavras de Bárbara, há um receio de sobrecarregar a mãe ao ingressar na universidade: “Então, a preocupação mesma é porque eu sempre ajudei em casa. Então, tipo assim... agora vai ficar tudo praticamente nas costas da minha mãe. Aí eu ficava assim... com essa questão”. Camila diz, inclusive, que pensou em abandonar a faculdade para trabalhar e ajudar na composição da renda da casa, sugestão que foi posteriormente rejeitada pela mãe:

(...) eu e minha mãe, a gente que estava passando por uma crise financeira, né? Porque é só ela, querendo ou não, pra sustentar a casa. E aí eu lembro que no início ela falava... ‘Você precisa arrumar um estágio, você precisa arrumar um trabalho’... e eu não estava conseguindo nada de estágio, nada de jovem aprendiz. (...) Enfim, mas no final, quando eu comentei sobre desistir da faculdade, ela também foi à loucura, falou que eu não deveria fazer isso, que isso não era uma possibilidade, que ela daria um jeito dela, porque ela sempre segurou as contas, então... no final ia dar tudo certo (Camila).

A necessidade de cumprirem sozinhas as diferentes funções de manutenção e cuidado doméstico pode fazer com que essas mulheres precisem renunciar a seus projetos e sonhos pessoais em função da dedicação à família, como

indicam Leonardo e Moraes (2017). E esse esforço das mães, sobretudo em relação à continuidade do estudo dos filhos, não passou despercebido pelos participantes. A retribuição ao cuidado recebido apareceu nos discursos como um dos objetivos do projeto profissional, especialmente no que se refere à realização de sonhos não cumpridos e à aquisição de bens materiais que, na realidade atual, estão fora das condições financeiras da família.

Ela [a mãe] ama de paixão andar de bicicleta. E ela é apaixonada, ela fica vendo várias bicicletas, bicicletas caríssimas. Quando você é ciclista, você não quer a bicicleta básica. Você não quer aquela bicicleta de dois mil reais, você quer aquela de dez [mil]. E eu sempre falo, ‘poxa mãe, um dia eu vou dar a bicicleta que você quiser’. Seja lá de quanto for, eu acho que... Eu ponho muito como meu objetivo conquistar o que os meus pais querem pra eles, mas que infelizmente eles não puderam. Principalmente minha mãe, que abriu mão de vários sonhos pra que eu pudesse alcançar os meus (Estela).

Eu queria muito que ela fizesse faculdade, que ela... Ela gosta muito de estudar. Ela é dedicada, assim. Só que ela não tem tempo. E aí, enfim... Eu acho que é por isso que eu tô nessa também. Eu quero poder permitir que ela estude independente do... Se ela vai atuar com aquilo ou não. Independente. Se ela gosta de estudar, deixa ela estudar. Quero que ela estude, quero que ela faça as coisas dela (Fernanda).

O que eu quero? Um bom salário. Minha mãe não quer sair daqui, não quer sair daqui do morro. Então... um bom... o que eu quero é ter um salário tão bom a ponto de ela trabalhar porque ela quer, não porque ela precisa. (...) isso vai me preencher de felicidade (Antônio).

Entende-se, dessa forma, que a consciência de dever atrelada à construção profissional é transmitida aos jovens pela família – não necessariamente de maneira explícita – e é absorvida como uma missão, como uma dívida que os leva a querer oferecer um retorno aos familiares pelos cuidados recebidos. Esse fenômeno se refere ao conceito de delegação que, de acordo com Penso et al. (2021), traduz as expectativas do grupo familiar em compromissos e obrigações éticas a serem assumidas e cumpridas pelos integrantes da família. Isso pode ser ilustrado pela fala

da participante Estela, por exemplo, que define um dos objetivos profissionais como a necessidade de “salvar a família”:

Mas eu tenho esse sentimentozinho de ‘ah, eu preciso salvar minha família, sabe?’ Eu tenho um pouco dessa sensação que... ninguém falou nada, tipo, ‘fonte: vozes na minha cabeça’. Eu que coloquei isso pra mim, né? ‘Não, eu tenho que terminar a faculdade, eu tenho que arranjar um emprego bom, eu tenho que ganhar bem pra conseguir sustentar meus pais na velhice’, sabe? (Estela).

Observa-se que o projeto profissional desses jovens é, assim, parte do projeto familiar, e, por isso, possui objetivos relacionados à manutenção e à continuidade da família. Mesmo no processo de autonomização e diferenciação, será por meio do projeto familiar e a partir dele que os jovens buscarão construir seus próprios objetivos, acolhendo novos referenciais e absorvendo novos conhecimentos.

2.3 Considerações finais

O ingresso no Ensino Superior é uma fase de transformações sociais e acadêmicas para jovens de diferentes contextos socioeconômicos. Os estudantes ingressam neste novo ciclo de formação com expectativas e ambições cultivadas não só por eles mesmos, mas por toda sua rede social e familiar, que impactarão os significados que esses estudantes darão à sua trajetória. Os resultados da pesquisa demonstram que os jovens estudantes da primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade carregam, juntamente com seus próprios sonhos e planos, a missão de garantir a estabilidade financeira do grupo familiar, com escolhas profissionais que se traduzam em conquistas econômicas. De maneira geral, essa incumbência foi transmitida pela compreensão de que a educação é um valor familiar e um dos poucos caminhos para possibilitar um futuro melhor para família. A passagem desse e outros valores pode ser compreendida a partir da teoria da transmissão geracional, que demonstra como a família compartilha, ao longo de gerações, princípios e crenças que norteiam o grupo familiar.

Constatou-se que a escolha dos participantes por cursar a universidade é fruto da compreensão de que as trajetórias acadêmicas mais longas favorecem uma

colocação profissional de mais prestígio, em empregos mais estáveis. Embora no discurso dos participantes tenha sido observada uma diferença quanto à expectativa profissional de mulheres e homens, de maneira geral, o Ensino Superior apareceu como um caminho em direção à estabilidade financeira e à ascensão social – equiparável às carreiras militares e públicas, suas outras opções.

As entrevistas apontam que as motivações para a construção do projeto profissional universitário passam especialmente pela compreensão das dificuldades do trabalho informal e/ou precarizado a que os membros da família são submetidos. Os participantes demonstram preocupação com a saúde dos familiares ao lidar com as exigências físicas dos empregos – em particular de figuras femininas, que acumulam as funções laborais e domésticas – e com a instabilidade econômica dos trabalhos autônomos. Essa nova responsabilidade assumida pelo ingresso na universidade é significada como uma forma de retribuir os cuidados dispensados pelos familiares ao longo da vida dos participantes, ou seja, como uma lealdade à família.

As discussões produzidas neste estudo buscaram promover reflexões a respeito da maneira como estudantes universitários compreendem as expectativas dos familiares e o significado que os jovens atribuem às suas trajetórias acadêmicas. Os relatos apontam para uma forte preocupação dos participantes em prover a família no futuro. Ressalta-se, contudo, que há também questões de ordem pública e social – como o adoecimento gerado pela precarização do trabalho – que fogem da alçada desses indivíduos, mas que vêm impactando a construção e percepção de seus próprios projetos profissionais. Ademais, aponta-se para a importância de refletir sobre o ingresso e a trajetória de universitários pensando nos processos individuais que também marcam esse período do ciclo de vida, como a elaboração da própria missão, a construção de sua autonomia e os conflitos de lealdade, desafios resultantes da nova vivência acadêmica e da nova dinâmica familiar.

3. Suporte para a primeira geração universitária: da família ao corpo docente

Resumo

O oferecimento de suporte aos jovens ao longo da trajetória universitária tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de estudantes. Para jovens que são a primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade, os desafios referentes à formação profissional podem ser agravados pelas diferentes desigualdades sociais que cercam o grupo familiar, e limitam as possibilidades de apoio que a família pode oferecer. Este artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla que investigou o papel da família na construção do projeto profissional de jovens pertencentes à primeira geração a ingressar na universidade, e tem por objetivo discutir a maneira como esses estudantes compreendem o suporte familiar recebido na trajetória universitária. Foram entrevistados oito estudantes bolsistas de uma universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 30 anos, pertencentes à primeira geração de suas famílias a cursar o Ensino Superior. Os achados apontam que as famílias se fazem bastante presentes na trajetória dos jovens buscando oferecer condições básicas de permanência, apoio e incentivo à continuidade dos estudos. No entanto, a falta de referências e conhecimentos dos familiares sobre as experiências universitárias representou uma lacuna no apoio à trajetória desses estudantes. Nesse sentido, os estudantes relataram buscar no corpo docente, tanto da escola quanto da universidade, o auxílio na adaptação às demandas universitárias. Conclui-se que o apoio do corpo docente pode atuar paralelamente e de modo complementar ao apoio da família não só para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional, mas também para o processo de diferenciação da família de origem e de construção do pertencimento na universidade.

Palavras-chave

estudantes universitários; família; suporte social.

Abstract

Providing support to young people throughout their university journey has proven essential for their personal and academic development. For young individuals who are the first generation in their families to enter university, the challenges related to professional training can be aggravated by the various social inequalities surrounding their families, which limit the support the family can offer. This paper stems from broader research that investigated the role of the family in the construction of the professional project of first-generation college students and aims to discuss how these students perceive the family support they receive during their university journey. Eight scholarship students from a private university in the city of Rio de Janeiro, aged between 18 and 30, belonging to the first generation of their families to attend higher education, were interviewed. The findings indicate that families are significantly involved in the students' journeys, seeking to provide basic conditions for retention, support, and encouragement to continue their studies. However, the lack of references and knowledge among family members about university experiences represented a gap in the support for these students' trajectories. In this context, the students reported seeking assistance from teachers and professors, both at school and at university, to adapt to the demands of university life. It is concluded that the support provided by professors can act in parallel and as a supplement to family support, not only aiding in the students' academic and professional development, but also in the process of differentiation from their family of origin and in building a sense of belonging within the university.

Keywords

College students; family; social support.

O oferecimento de suporte aos jovens ao longo da trajetória universitária tem se mostrado fundamental para o desenvolvimento pessoal e acadêmico de estudantes. É na rede de apoio, da qual fazem parte a família e o corpo docente, que os jovens podem encontrar acolhimento e orientações para superar os desafios que envolvem essa fase de formação profissional. No caso de estudantes que fazem parte da primeira geração da família a ingressar na universidade, alguns desses desafios podem ser aprofundados por diferentes desigualdades que afetam o grupo familiar, dentre as quais se destaca a vulnerabilidade socioeconômica. Para estudantes vindos de famílias de classes pobres que, até pouco tempo, tinham poucas chances de acessar as instituições de Ensino Superior, tanto o ingresso como a permanência estudantil podem ser dificultados pelas condições financeiras da família, e, também, pela ausência de referências de familiares que tenham desenvolvido um projeto profissional com base na formação acadêmica, tendo tido vivências universitárias.

Embora seja importante compreender, de maneira geral, o processo de adaptação e integração de estudantes universitários às instituições de ensino, há especificidades em grupos de camadas sociais baixas que justificam o desenvolvimento de políticas públicas que visem a diminuição da desigualdade social no contexto brasileiro. Ao discutir políticas públicas voltadas para famílias em situação de vulnerabilidade social, Gomes e Pereira (2005) apontam a necessidade de estudar a família contextualizada em seu grupo social e cultural para observar o desenvolvimento do grupo familiar e de seus membros. As autoras destacam que a vida em família depende de condições estruturais básicas para que a construção e a manutenção dos vínculos sejam efetivas e que a desigualdade econômica e a social afetariam cruelmente a vida das famílias pobres. A classe social da família vai marcar também o desenvolvimento da subjetividade de cada membro e a maneira como o indivíduo e a sua família representam o mundo à sua volta (Gomes & Pereira, 2005).

Além da família ser um meio relacional carregado de emoções e sentimentos que marcam a identidade dos indivíduos, é através dela também que os membros constroem e compartilham sonhos e expectativas para o futuro. Para famílias impactadas pelas desigualdades sociais, a urgência de prover meios para suprir necessidades imediatas acaba minando expectativas e possibilidades de superar sua situação econômica no futuro, impondo a todos os seus membros sacrifícios e

renúncias (Gomes & Pereira, 2005). Nesse cenário, apesar de a educação ser vista como um caminho possível para ascensão social e econômica de indivíduos de classes pobres, jovens de baixa renda costumam enfrentar desafios que impactam diretamente suas possibilidades educacionais e profissionais. A condição financeira familiar, por exemplo, reduz consideravelmente as possibilidades de investimento na formação educacional do jovem, que, em geral, tem como consequência uma qualificação profissional limitada, ao mesmo tempo em que necessita entrar precocemente no mercado de trabalho, a fim de colaborar com a renda da família (Ribeiro, 2010).

Apesar de o país ainda estar distante de vivenciar uma organização social verdadeiramente inclusiva, nas últimas décadas, políticas de ação afirmativa possibilitaram o acesso de camadas mais vulnerabilizadas ao Ensino Superior, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) lançado em 2004, e a promulgação da lei 12.711/2012, popularmente conhecida por Lei de Cotas. Dentro desse contexto recente, em que oportunidades educacionais e profissionais passaram a ser acessíveis a um novo grupo da população, é importante analisar o impacto dessas mudanças para os próprios indivíduos e para o ambiente em que estão inseridos, sobretudo com relação às famílias, uma vez que os jovens continuarão imersos em uma realidade marcadamente desigual, porém enfrentando desafios educacionais e profissionais diferentes daqueles que seus familiares vivenciaram.

Para falar sobre a dinâmica que envolve o processo de diferenciação, apoiamo-nos no trabalho de Bowen (1966) sobre a transmissão geracional na família, no qual o autor destaca que parte do processo de desenvolvimento de um indivíduo se deve à busca por um determinado grau de diferenciação de sua família de origem. Em seu estudo, o autor aponta que o sistema familiar opera em um nível delicado de balanceamento em que cada membro devota parte de si para o bem-estar grupal, e que em casos de desbalanceamento da estrutura familiar, o sistema tenta o restabelecimento do equilíbrio mesmo que às custas de uma maior disposição de um dos membros. O próprio processo de diferenciação do *self* seria um dos responsáveis por desbalancear o equilíbrio familiar, o que tenderia a dificultar a tentativa dos membros de buscarem autonomia em relação ao grupo (Bowen, 1966).

Para Martins et al. (2008), essa complexa balança entre pertencimento e diferenciação, entre equilíbrio e desequilíbrio grupal, ocorre ao longo de toda a vida

do indivíduo, começando já na infância, quando o bebê se encontra fusionado à família, indistinto dos outros membros, e prosseguindo na conquista gradativa da autonomia ao longo do seu desenvolvimento. Esses dois processos são muito importantes para a composição da identidade do indivíduo, uma vez que, ao pertencer, ele partilha crenças, regras, valores e mitos familiares, e ao se diferenciar afirma sua individualidade por meio do pensamento crítico e da expressão de seus próprios princípios (Martins et al., 2008).

Diversas crises marcam o ciclo vital de uma família, ou, em outros termos, são muitos os eventos significativos que geram cenários de insegurança e instabilidade para o grupo, entre eles os nascimentos, casamentos, divórcios ou o início da vida escolar (Correa, 2002). Mesmo a escolha profissional pode ser considerada um disparador de crise familiar, uma vez que a construção da carreira pode evidenciar um processo de independência financeira e emocional dos indivíduos e, conseqüentemente, uma mudança nos papéis dos membros no seio familiar (Correa, 2002). O projeto profissional seria, nesse sentido, também uma expressão do movimento de individuação dos seus descendentes.

Sobre a construção da individuação dos membros, Minuchin (1982) demonstra que esse processo é possibilitado primariamente pela própria família, uma vez que é no grupo familiar que os indivíduos obtêm o sentido de pertencimento e de diferenciação. Contudo, desse movimento de diferenciação decorrem os conflitos deflagrados pela necessidade de mudança da dinâmica familiar, especialmente desencadeados por transições no ciclo vital dos membros da família – como o ingresso na universidade (Carter & McGoldrick, 1995). Nesse sentido, o tipo de funcionamento da família pode impactar o modo como o jovem se sentirá estimulado a enfrentar os novos desafios que vêm com a construção de sua identidade (Fiorini et al., 2021).

Discutindo a respeito da diferenciação vivenciada por jovens no ingresso na universidade, Fiorini et al. (2021) apontam que famílias que apresentam um funcionamento saudável oferecem suporte emocional para a trajetória universitária de seus membros, encorajando-os na busca pela independência. Já em famílias mais rígidas, há uma dificuldade na oferta de apoio relacionada, principalmente, à dificuldade na delimitação de papéis e hierarquias entre os membros e à ausência de limites e regras claras. Nessas famílias, a comunicação e a independência dos membros podem ser prejudicadas (Fiorini et al., 2021). Logo, as mudanças

provocadas pelo novo ciclo de vida dos jovens podem acarretar conflitos relacionados aos acordos sobre o tipo de suporte oferecido pela família.

Para Andrade (1997) e Bohoslavsky (1998), as angústias geradas na família pelo processo de escolha e formação profissional podem levar o grupo a atuar na tentativa de impedir a livre escolha de seus membros por meio de interdições, como verbalizações indicando desacordo ou a frustração do grupo, ou desimplicando-se da escolha ao dizer que o jovem deve escolher sozinho, sem oferecer orientações para a tomada de decisão. Para lidar com esse conflito, que Bohoslavsky (1998) chama de “conflito da dependência-independência” da família, os jovens podem se identificar com outros atores de sua vida, tal como os professores, recorrendo a outros modelos de referência na construção de seu projeto profissional. Para o autor, todos esses processos – os conflitos, as identificações, a diferenciação da família – são etapas esperadas na elaboração de um projeto profissional maduro, que só estará bem resolvido quando o jovem for capaz de identificar seus interesses e capacidades, conjugando-os com sua responsabilidade individual e social.

Como apresentado por Almeida e Magalhães (2011), o desafio dos jovens estaria em criar um contexto de escolha profissional em que tenham a possibilidade de refletir sobre os aspectos das dimensões familiares que estão presentes na sua trajetória, entendendo que eles podem apropriar-se ou não desses conteúdos transmitidos para construir seu próprio projeto profissional. Nesse sentido, ressaltamos que o desenvolvimento profissional não é apenas o resultado de um processo individual, mas também fruto da vivência de muitas gerações precedentes, conjugado ao processo de singularização de um indivíduo, que é entrelaçado a uma determinada rede familiar e que está localizado em um determinado contexto sociocultural (Soares-Lucchiari, 1997; Almeida & Magalhães, 2011).

Compreende-se que, apesar de existirem características que atravessam famílias de todos os extratos econômicos – como o envolvimento direto ou indireto na construção do projeto profissional dos membros; a transmissão de valores e expectativas profissionais entre gerações; o oferecimento de referenciais simbólicos sobre o significado de trabalho etc. –, é importante conhecer as especificidades das trajetórias de indivíduos que iniciam uma formação profissional no Ensino Superior sem precedentes na família, uma vez que todo o processo de construção profissional e de diferenciação do modelo familiar ocorre de maneira mais drástica, e é

atravessado por limitações do contexto socioeconômico. Nesse sentido, o artigo tem como objetivo discutir a maneira como estudantes da primeira geração de suas famílias a ingressar na universidade compreendem o suporte familiar recebido na trajetória universitária.

3.1 Método

Participantes

O estudo contou com a participação de oito estudantes da graduação de uma universidade privada localizada na cidade do Rio de Janeiro. Todos os participantes têm bolsas de estudos integrais, que variam entre as modalidades: Prouni, programa do governo federal para oferecer bolsas integrais ou parciais em instituições de Ensino Superior privadas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2024); Filantrópica, bolsas concedidas por uma política própria da universidade e que são condicionadas à avaliação socioeconômica realizada pela instituição; e Pró-Licenciatura, bolsas oferecidas a estudantes aprovados nas primeiras colocações do vestibular para cursos de Licenciatura. A faixa etária dos participantes variou entre 18 e 28 anos, e todos são residentes da região metropolitana do Rio de Janeiro. Foram selecionados cinco mulheres e três homens matriculados nos cursos: Ciências da Computação; Ciências Sociais (Sociologia); Ciências Econômicas (Economia); Engenharia de Produção; Licenciatura em Biologia; Pedagogia; Psicologia e Serviço Social. As informações sobre a escolaridade dos familiares listadas na tabela abaixo correspondem aos membros que coabitavam com os participantes no momento das entrevistas.

Participantes	Curso	Idade	Cidade	Bolsa	Escolaridade dos familiares
Antônio	Economia	27	São Gonçalo	Prouni	Mãe: E. M. técn. Pai: E. M. comp.
Bárbara	Ciências Sociais	28	Caxias	Filantrópica	Mãe: E.M. comp.
Camila	Pedagogia	19	Rio de Janeiro	Pró-licenciatura/ Filantrópica	Mãe: E. M. comp. Pai: E. M. comp.
Diego	Eng. Produção	18	Niterói	Prouni	Avô: E. M. comp. Avó: E. F. incom.
Estela	Licenciatura em Biologia	24	São João de Meriti	Prouni	Mãe: E. F. incom. Pai: E. F. incom.
Fernanda	Serviço Social	23	Rio de Janeiro	Filantrópica	Mãe: E. M. comp. Pai: E. F. incom.
Gisele	Ciências da Computação	19	Belford Roxo	Prouni	Mãe: E. M. comp. Pai: E. F. incom.
Hugo	Psicologia	22	Rio de Janeiro	Prouni	Mãe: E. M. EJA Pai: E. F. incom.

Tabela 2 – Dados biográficos dos participantes

Procedimentos

A metodologia de trabalho utilizada foi a pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Os dados foram coletados por meio de oito entrevistas *on-line* realizadas no ano de 2024. As entrevistas foram guiadas por um roteiro oculto semiestruturado previamente elaborado, no qual foram abordados temas sobre trabalho e projeto profissional do indivíduo e da família; de escolha profissional; e da experiência dos participantes na universidade. Os dados sociodemográficos foram coletados antes da entrevista.

O processo de recrutamento foi iniciado com a divulgação nas redes sociais da pesquisadora e em grupos de estudantes da universidade, e, depois, a partir da técnica bola de neve (Weiss, 1995). As entrevistas foram realizadas pela modalidade *on-line*, na plataforma de vídeo *Zoom*, e tiveram duração média de uma hora. A realização de entrevistas nessa modalidade se destaca pela conveniência e flexibilidade oferecidas aos participantes, ao mesmo tempo em que possibilita a interação visual síncrona entre entrevistador e entrevistado por meio de videochamadas, o que a torna uma ferramenta eficaz para a coleta de dados com segurança (Hanna & Mwale, 2019). As entrevistas foram registradas mediante o consentimento dos estudantes entrevistados e transcritas em sua íntegra, para posterior análise e categorização dos dados. Todos os participantes assinaram com

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) acordando com os termos de participação da pesquisa. O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil (Parecer nº 6.791.051). Todos os participantes receberam nomes fictícios de modo a preservar suas identidades.

Análise de dados

Os dados coletados ao longo das entrevistas foram analisados a partir da metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Do processo de análise das entrevistas, emergiram cinco categorias: *“vai ficar milionário!”: expectativas familiares; “eu quero é reformar essa casa inteira”: reparação social como forma de lealdade familiar; suporte familiar na universidade; diferenciação e pertencimento; desafios da permanência na universidade*. Para atingir os objetivos deste artigo, serão discutidas as categorias *suporte familiar na universidade e diferenciação e pertencimento*. As demais categorias foram abordadas em outros artigos.

3.2 Resultados e discussão

Suporte familiar na universidade

Para além das celebrações com a família pela aprovação na universidade e pela conquista de uma bolsa de estudos, os primeiros passos como estudantes universitários representaram uma fase de mudança nas dinâmicas familiares de jovens de camadas pobres. A família, que possui grandes expectativas em relação à formação universitária de seus membros, precisa se organizar para oferecer suporte e auxílio aos jovens nas novas demandas e desafios de um ambiente, até então, pouco conhecido. Por mais que a vivência acadêmica esteja sob a responsabilidade do estudante – que, por vezes, se vê sozinho nessa tarefa – nas entrevistas realizadas foi possível observar que a família oferece ajuda em outras frentes: encarrega-se da alimentação e das vestimentas, oferece caronas para minimizar as dificuldades de deslocamento, manifesta palavras de apoio e incentivo. E é através do apoio estrutural e emocional que a família se faz presente e participa no dia a dia dos estudantes entrevistados. Antônio relata, por exemplo,

o cuidado que sua mãe tem com sua alimentação: “Minha mãe, ela faz marmita para mim, a minha cozinheira. Ela fala “nossa, eu quero essa moral. Eu quero essa moral, né?” [risos]. Aí ela faz as marmitas e ajeita as coisas na casa”. Outros dois participantes retratam outros tipos de cuidados recebidos da família:

Meu pai, ele... (...) ele me leva de madrugada até a Pavuna, pra eu pegar o primeiro metrô, né, de cinco horas de manhã, e me busca também no ponto, pra eu não precisar subir sozinha o morro, né. Porque além de ser muito cansativo, eu moro numa área considerada de risco (Estela)

Aí, meu pai também me ajudava muito com, tipo, mimos. Tipo, ‘ai, pai, hoje eu tô com vontade de jantar isso’. E aí, ele ia lá e fazia o que eu queria só para eu poder jantar e ter aquele alívio ali da... tipo assim, passou a semana inteira estudando muito, muito cansada (Camila)

Nas três falas apresentadas, podemos observar o esforço conjunto dos familiares para possibilitar a trajetória dos filhos em seu novo caminho acadêmico. De mudanças na rotina dos membros a tentativas de oferecer apoio financeiro, ocorre uma reorganização da família, especialmente entre os cuidadores principais, para que os filhos possam atravessar esse período de formação com, pelo menos, o básico para chegar até a universidade e enfrentar o desafio de passar o dia longe de casa. Compreendemos que famílias de diferentes configurações e contextos sociais buscam oferecer suporte e amparo aos seus membros no início da vida adulta, como nos apontam Wendling e Wagner (2005), contudo, consideramos que há especificidades nas famílias que vivem em contextos de vulnerabilidade e enfrentam diferentes obstáculos para que seus filhos consigam frequentar a universidade. A companhia para ir até o metrô de madrugada e a preocupação com o trajeto na rua, por exemplo, retratam o medo das violências presentes no entorno do local de moradia desses jovens. Já a ajuda no preparo da marmita, revela a impossibilidade de se alimentar no entorno da universidade devido aos altos custos, inacessíveis a jovens de camadas pobres. Esse apoio vem, geralmente, ligado às preocupações objetivas com a falta de dinheiro para se alimentar longe de casa e com a insegurança nos trajetos de ida e volta para a universidade.

O movimento da família é, nesse sentido, uma tentativa de nivelar as condições de permanência na universidade e permitir que os jovens possam se dedicar exclusivamente aos estudos. Tal resultado vai ao encontro do que foi

discutido por Senkevics e Carvalho (2023), que demonstram como as famílias oferecem suporte a jovens na continuidade dos estudos, especialmente quando o acesso à educação superior é um objetivo e um projeto familiar. Assim, a família divide com os jovens, pelo menos em parte, a responsabilidade por viabilizar o projeto universitário, fazendo grande esforço para investir economicamente no sucesso educacional dos filhos dentro de suas possibilidades tão limitadas.

Outro tema recorrente nas falas dos participantes sobre a maneira como as famílias se fazem presentes no percurso acadêmico foi o apoio emocional. O suporte e o amparo familiar são fatores reconhecidamente importantes na adaptação e na permanência dos estudantes nas instituições de Ensino Superior, conforme apontado por autores como Fioreze et al. (2022), Schuh (2017), Canal e Almeida (2022) e Fior e Martins (2021). Em consonância com esses estudos, os participantes desta pesquisa também ressaltaram a importância das demonstrações de afeto e apoio das famílias no dia a dia acadêmico. Os jovens falaram principalmente sobre as palavras de incentivo de seus familiares para que persistam nos estudos e sobre as perguntas acerca da rotina diária. Para jovens que convivem com a família extensa, como Bárbara que mora também com a avó, falar sobre sua vida e contar as histórias são maneiras de se aproximar da família e inteirar seus familiares sobre sua vida:

A minha avó sempre me apoia. Ela adora que eu conte as histórias. Seja lá do que eu fiz, do que eu vou fazer... Então, eu gosto dessas questões, desses momentos de parar pra conversar, contar mesmo a rotina (...) É sempre isso, é um desabafo meio em... Eu acho que é um apoio ali, uma rede de apoio também... (Bárbara)

Então, fisicamente, eles estão bem presentes no meu dia a dia, sabe? Por mais que eu não dê tantos detalhes, assim, sobre a universidade e tal, eles estão sempre lá perguntando como foi a aula, como foi o estágio, sabe? (Estela)

Mesmo quando não há trocas significativas sobre a experiência acadêmica e os desafios específicos da universidade, os jovens observam o esforço da família em oferecer suporte emocional nesse percurso. Contudo, a dificuldade dos jovens de falarem mais sobre a experiência universitária, exemplificada por Estela quando diz que não oferece “tantos detalhes”, relaciona-se à falta de conhecimento da

família sobre a vivência no Ensino Superior. Para vários participantes da pesquisa, parece difícil se aprofundar em determinados assuntos relacionados às aulas, às avaliações ou aos conteúdos aprendidos porque a família tem pouca ou nenhuma referência sobre essas vivências. No próprio processo de escolha do curso, a percepção dos participantes era de que as famílias apoiaram o ingresso na universidade motivadas mais pelo reconhecimento do valor da educação superior para o sucesso profissional – e para a ascensão social – do que pelas referências sobre as áreas de atuação possíveis dentro da carreira escolhida. Inclusive, segundo os entrevistados, os poucos familiares que ofereceram algum direcionamento, o fizeram baseados no senso comum e em ideias pré-concebidas sobre o que seriam áreas consideradas de sucesso:

Tanto que, assim, independentemente do curso que eu quisesse fazer, ela ia falar, tipo, ‘Cara... sim’, tanto que primeiro eu fiz Física, aí, tipo, talvez... Licenciatura, né? Talvez os pais podem olhar com certo estranhamento. E ela foi, tipo assim, ‘Não, cara, maravilha, vai sim, se você quer tá ótimo’, sabe? Tipo, não importava muito o curso, o que importava era eu estar no Ensino Superior, eu acho (Hugo)

Tipo, eu tinha que fazer [faculdade]. Não tinha outra coisa. Mas minha mãe queria que eu fizesse Direito. (...) É porque são os grandes, né? Direito, Medicina, Engenharia. E aí ela tinha isso na cabeça dela, Direito. (...) E aí no final acabei em Serviço Social. Sobre a escolha, ela ficou de boa. Mas sobre fazer [faculdade], eu não tinha outra opção. Eu ia fazer e acabou. Não existia pensar em outra coisa. (Fernanda)

A pouca experiência dos familiares para oferecer orientações sobre a trajetória acadêmica universitária e a falta de conhecimento sobre diferentes campos profissionais têm raízes no mesmo problema, que é discutido por Senkevics (2022) e Salata (2018): o fato de que a universidade era um espaço elitizado, historicamente estruturado para dificultar o acesso de indivíduos de camadas pobres. Para a maior parte das famílias dos participantes desta pesquisa, o contato com as instituições de Ensino Superior e outras áreas de formação não tradicionais foi iniciado pela vivência dos filhos, que, por sua vez, só foi viabilizada pelas políticas públicas de democratização de acesso das últimas décadas. Mesmo que haja uma compreensão geral de que a educação é um caminho para ascender

socialmente, as experiências de escolarização das famílias limitam as instruções oferecidas aos membros para além da educação básica, como apontam Ribeiro (2005) e alguns participantes:

Eles querem que eu cresça. Minha mãe sempre fala assim ‘Você tá fazendo a faculdade é pra você, não é por ninguém. Então, quem tem que correr atrás é você’. E eles só querem que eu consiga tudo mais, me formar e ter minha vida, isso e aquilo, pensar em mim. Mas ‘Nossa, você tem que... isso, você tem que fazer isso, você tem que seguir tal coisa’. Não tem. Eles não se ligam pra isso (Gisele).

Eu acho assim, que o... como posso ver essa questão do participar... Debates não dá pra ter. Acho que com a minha mãe até rola... (...) Ela sempre vem com aquelas palavras de incentivo. ‘Não, não fica assim, não. Porque lá na frente você vai encontrar algo melhor, as coisas vão acontecer. Já tá acontecendo’. Às vezes dá o maior desânimo, né? De você levantar mais um dia pra passar por aquilo tudo. Você contar também que tem o convívio com as pessoas, né? Uma realidade totalmente diferente, né? Tem isso, uma realidade totalmente diferente de onde eu venho e tudo mais (Bárbara).

Assim, há um limite no tipo de amparo que as famílias podem oferecer para facilitar o enfrentamento dos desafios na trajetória dos seus membros em um campo que lhes é desconhecido. Isso indica que a jornada acadêmica desses jovens vai ser vivenciada como um processo inédito e, muitas vezes, solitário, que marcará a diferenciação de suas experiências das de seus familiares.

Diferenciação e pertencimento

As falas dos estudantes indicam que há uma transformação em curso na maneira como eles buscam o apoio da família e na maneira como a família percebe as novas dinâmicas da vida desses jovens. As exigências acadêmicas e o tempo de dedicação às atividades universitárias tomam a atenção e consomem o tempo livre que os estudantes antes dividiam com a família e com as tarefas domésticas. Eles percebem que as famílias acompanham as suas jornadas cada vez mais distantes de

casa e, a cada novo passo na formação profissional, têm menos referências para contribuir com conselhos e orientações sobre o futuro.

Da distância – aqui, simbólica – percorrida pelos jovens até a universidade decorrem conflitos internos e familiares: sentimento de culpa dos estudantes por se sentirem cansados pela rotina de estudos; hesitação dos jovens quanto a compartilhar os novos conhecimentos adquiridos com os familiares; percepção de preocupação das famílias com as influências do ambiente universitário no comportamento dos jovens e de dificuldades para compreender as demandas acadêmicas. Assim, o novo lugar ocupado pelos jovens (na universidade e na família) provoca alguns impasses no grupo familiar que, como relatado por Gisele, ora pode oferecer apoio no projeto profissional da filha, ora pode freá-lo:

Tem dia que eles entendem que eu tenho que priorizar a faculdade, que não tem nada acima dela, mas tem dia que não. Tem dia que eles..., mas é mais a minha mãe, o meu pai nem tanto... Que falam assim ‘Não, a faculdade depois...’ Ah, a minha mãe já falou que às vezes quando eu vou para a faculdade é só porque eu não quero ficar em casa... E é isso, de uma certa forma. É o famoso entendem e não entendem. Depende do dia. (Gisele)

A fala “entendem e não entendem” de Gisele referindo-se ao apoio dos pais sobre sua dedicação à faculdade pode se relacionar à ambivalência dos familiares ante as mudanças provocadas pelo ingresso na universidade. Ao mesmo tempo em que as famílias almejam a independência dos filhos, as transformações na dinâmica familiar podem ser ameaçadoras para os familiares – que, nesse caso, conhecem pouco sobre a trajetória acadêmica que será traçada. Os conflitos são, assim, um reflexo da busca pela autonomia e da construção da identidade dos jovens, marcas da transição para a vida adulta já discutida por Carter e McGoldrick (1995) e Pellegrini et al. (2015). Para os participantes, alguns dos impasses com a família parecem estar ligados justamente à compreensão dos familiares de que a universidade provocaria mudanças em seus comportamentos e, conseqüentemente, em sua identidade. Hugo, por exemplo, descreve que a mãe havia interditado seu ingresso anterior em uma universidade pública por pensar que o ambiente seria uma má influência para o filho:

Minha mãe é muito religiosa, né? Então, tipo, ela achava que eu ia, sei lá, virar maluco, usar droga, sei lá... tipo, tudo que você... balbúrdia da universidade. E aí, ela falou, tipo ‘Cara, não vou assinar’. (...) Minha mãe interdito o fato de eu ir pra UFF, que era em Niterói, e aí, o que viesse, ela ia apoiar, né? [risos] (Hugo)

Sabendo que na família são compartilhadas e transmitidas crenças, valores e regras que marcam a identidade dos membros, a ampliação da rede de influências dos jovens na universidade pode ser vista pelos familiares como um potencial risco ao grupo familiar, uma vez que os estudantes passarão a ter contato com outros valores e crenças que não são compartilhados pela família. Carter e McGoldrick (1995) discutem essa ideia ao falar sobre os desafios das famílias com filhos jovens quanto à mudança dos papéis e hierarquias na família. Esse processo é, também, um reflexo da diferenciação dos indivíduos que, conforme apresentam Bacal et al. (2014), estão desenvolvendo a sua singularidade e o seu direito a expressar valores diferentes dos da família.

Potencializados pelo ambiente universitário, que é um espaço de aquisição de novos conhecimentos, compartilhamento de experiências e ampliação da rede social, os estudantes somarão novas referências à maneira como dão significado ao mundo, ao trabalho e às relações. Para estudantes de primeira geração da família a ingressar na universidade, essas mudanças podem gerar conflitos no sistema familiar, conforme apontam Fioreze et al. (2022), que são relacionados ao processo de individuação e amadurecimento estimulados pelo contexto universitário. Essa compreensão por parte das famílias, de que os jovens estão desenvolvendo sua autonomia – e se diferenciando – por meio da formação acadêmica, pode, inclusive, definir um limite no tipo de apoio que é oferecido a esses estudantes, como relatado por Hugo:

Agora, uma coisa que eu percebo é que, por exemplo, pra minha mãe, é mais fácil pra ela gastar dinheiro com meu aluguel, mas, por exemplo, você fala, ‘Mãe, tem um livro que é 130 reais’. Ela vai falar, tipo, ‘não’. Aí eu, tipo, ‘ah, tem um curso de formação que tá muito barato em TCC, cara, tipo assim, cara, 150 reais’. ‘Não. Não, aí não. Aí você pode fazer depois (...) Acho que talvez para ela seja mais difícil entender a dimensão da importância que talvez seja ter, sei lá, um curso de formação, ou como é

importante eu adquirir esses conhecimentos. Talvez para ela é um pouco mais distante, assim. É menos material, né?’ (Hugo)

A fala de Hugo demonstra que, apesar de os familiares compreenderem a educação como um valor social, outros elementos que fazem parte da formação universitária são ainda desconhecidos, não fazem parte do repertório das famílias, como a formação continuada. Essa fala vai ao encontro do que é discutido por O’Shea et al. (2024), que apontam que, embora a família possa ter aspirações à educação, a dificuldade financeira pode dificultar o reconhecimento dos benefícios do investimento a longo prazo. Nesse sentido, o processo de diferenciação traz ainda impactos no modo como os estudantes percebem o tipo de apoio que podem solicitar à família de origem.

Um outro ponto observado refere-se a um desconforto entre os participantes quanto a compartilhar experiências relacionadas às exigências acadêmicas ou à rotina de estudos com seus familiares. Mesmo que as vivências universitárias sejam causadoras de sofrimento para esses jovens, a dificuldade de abordar esses assuntos parece relacionada tanto ao pensamento de que os familiares não irão entender os temas relacionados à universidade, como, também, quanto ao sentimento de culpa por acharem que seus desafios não são tão relevantes. Enquanto Camila fala sobre a falta de “sentido” de falar sobre as vivências universitárias com seus familiares, Estela comenta que tem dificuldade de falar sobre seu cansaço com seus pais, cujos trabalhos exigem muito esforço físico:

Acho que não tem muito o que falar sobre... eles, assim, não tiveram esse contato, então eles também não ficam me perguntando toda hora, tipo, ‘ah, o que tem de interessante lá?’ Porque para eles não é algo que vai fazer sentido, então... (Camila)

Então, falar pra minha mãe que eu tô cansada porque eu assisti três aulas, tipo... talvez não faça sentido porque ela tá cansada porque passou a semana toda limpando casas, limpando a casa dos outros, sabe? Ou pro meu pai, que carrega, tipo, várias placas de madeira, sabe, fica pra cima e pra baixo montando móvel... Então, às vezes, eu sinto que esse meu cansaço pode ser desvalidado, não de propósito, mas desvalidado por eles, por eles terem um cansaço um pouco mais físico do que mental. Então, eu não reclamo tanto do meu cansaço..., mas eu me sinto um pouco culpada

reclamando desse ritmo para outras pessoas da minha família, sabe?
(Estela)

Em outro momento Estela retoma a dificuldade dos pais de opinarem sobre a universidade e relata as conversas superficiais sobre temas ligados aos seus estudos: “(...) porque esse universo da faculdade é muito desconhecido pra eles, né? (...) Então, eu acabo conversando com eles de uma forma um pouco mais superficial em relação a isso” (Estela). A limitação experimentada pelas participantes em abordar assuntos da universidade com a família foi observada também por O’Shea et al. (2024), que apontam que estudantes de primeira geração da família no Ensino Superior têm dúvidas sobre o que eles poderiam ou gostariam de falar sobre a experiência acadêmica com os familiares e outras pessoas próximas, por acharem que não serão compreendidos. Antônio traz uma perspectiva sobre isso, referindo-se a um possível distanciamento de alguns familiares e de pessoas do entorno do seu local de moradia que hoje o classificam como “metido” por estar cursando o Ensino Superior:

Porque se eu contar para as pessoas que eu tô na universidade aqui [no local de moradia], eu tenho medo de ser malvisto. Algumas pessoas vão falar “nossa, que incrível”, outras pessoas vão falar “hum, tá metido”. Então às vezes eu prefiro não comentar (Antônio)

O relato de Antônio reflete a descontinuidade entre as experiências de sua rede social de origem – familiares e colegas – e as experiências da universidade, dois ambientes distintos socioeconomicamente e culturalmente. Para Ponciano (2021) e O’Shea et al., (2024), essa incompatibilidade, referente às diferenças socioculturais de estudantes de primeira geração da família a entrar na universidade, pode impactar a construção de suas identidades, que estão sendo remodeladas a partir das novas vivências na instituição. Em alguma medida, parece haver uma dificuldade de pertencer e de se integrar não só ao novo ambiente da universidade, mas, também, ao ambiente familiar. Para dar conta da dualidade de pertencimento e diferenciação, a alternativa é recorrer à rede de apoio mais extensa que possa oferecer referências e apoio necessários ao ingresso e à permanência universitária, uma tarefa geralmente realizada por professores da escola e da universidade. Antônio, inclusive, relata como seu professor acolheu e validou seu receio sobre não ser compreendido pelo seu círculo social mais próximo: “Aí ele falou para mim

sobre essas questões (...) que ele passou para o mestrado dele e as pessoas também não viram com bons olhos, que ele conseguiu e os outros não conseguiram...” (Antônio). Camila, por sua vez, relata como os professores foram os primeiros a apoiar sua decisão em cursar Pedagogia, antes mesmo de seus pais:

Então, acho que, assim, inicialmente, quem mais me apoiou e mais me abraçou nessa ideia [de cursar Pedagogia na universidade] foi realmente meus professores, minha orientadora. Depois, meus pais foram baixando a guarda, entendendo que ‘tudo bem, se é isso que você quer, a gente vai te apoiar’, e aí foi (Camila).

De orientações sobre o vestibular ao apoio na escolha dos cursos, as falas dos participantes demonstram que o suporte dos professores da escola dá significado não só ao ingresso na universidade, mas à própria trajetória profissional. Para Camila, a admiração pelo trabalho do corpo docente da escola, principalmente pela atitude de acolhimento durante o período escolar, serviu como motivação para que ela fizesse sua escolha profissional:

E aí eu tinha o meu professor de literatura, que é o que eu mais fui próxima e que eu acho que mais me influenciou essa escolha. E tinha também a minha pedagoga, a coordenadora e orientadora escolar, que também era maravilhosa, e acho que ela me influenciou muito a isso, porque... caramba, eu realmente quero muito estar ali da mesma forma que ela esteve por mim. Então, eu pretendo muito estar no colégio abraçando as crianças da mesma forma que um dia eu fui abraçada (Camila)

No caso de estudantes da primeira geração da família a ingressar na universidade, as pesquisas de Gibbons et al. (2019), O'Shea et al. (2024) e Fioreze et al. (2022) demonstram que o corpo docente se soma à rede social desses indivíduos para dar suporte e incentivo não só no ingresso, mas ao longo de toda a graduação. O novo círculo social, que agora é formado por professores que atuam nas áreas de graduação dos estudantes, complementa as referências e o conhecimento sobre o curso para os que tiveram pouco ou nenhum contato anterior com as profissões. Para Diego, que usava como referência as disciplinas da escola para tentar apreender a estrutura do curso de graduação, o contato com professores do departamento ajudou a esclarecer as dúvidas sobre os campos de atuação na sua

área de formação: “Eu não sabia nada. Zero noção do que era engenharia de produção. Só sabia que ia ter matemática e física. (...) Então, eu aprendi bastante lá dentro, os professores de empreendedorismo ensinaram bastante o que é engenharia de produção...” (Diego)

Já Antônio revela que conheceu o primeiro profissional de sua área de formação, Economia, apenas na universidade, e aponta como o acolhimento e o suporte de professores do departamento ajudaram na adaptação às demandas acadêmicas na sua formação.

Nunca tinha conhecido nenhum economista na minha vida. A primeira economista que eu vi na minha vida foi uma professora. Eu entrei na sala dela tão perdido e, enfim, ela me ajudou bastante (...) os professores ali do prédio da Economia, a maioria, assim, sentou comigo, conversou ‘Antônio ..., você é Prouni, eu sei que você está com dificuldades, com um problema, fica para as monitorias’. A minha professora (...) ela me dava aula no final de semana, porque sabia das minhas dificuldades (Antônio).

A fala de Antônio reflete a importância do apoio docente para a trajetória universitária, indo ao encontro do que Fioreze et al. (2022) apresentaram, sobre como os próprios professores universitários podem compor um espaço de segurança ao identificar as dificuldades dos alunos e oferecer ajuda para o enfrentamento dos desafios acadêmicos. Nesse sentido, o apoio do corpo docente pode atuar paralelamente e de modo complementar ao apoio da família. Esse movimento pode ser estratégico para mitigar alguns dos desafios relacionados às desigualdades que afetam esse grupo universitário, seja nas dificuldades emocionais ou acadêmicas.

3.3 Considerações finais

A formação universitária é uma etapa de muitas mudanças para os jovens estudantes, mas, também, para sua família. A adaptação à nova rotina acadêmica, que envolve a aquisição de conhecimentos e referências, o desenvolvimento de relações sociais e a tomada de decisões sobre o futuro profissional, impacta direta e indiretamente todo o grupo familiar, que dentro de suas possibilidades, tenta se mobilizar para dar suporte nessa trajetória. Os resultados da pesquisa demonstram que os familiares de estudantes da primeira geração a ingressar na universidade

buscam oferecer condições estruturais e apoio emocional ao longo do percurso acadêmico dos jovens, porém o fazem com limitações, muitas vezes relacionadas às desigualdades sociais que afetam todo o grupo familiar. No entanto, foi possível observar que, apesar da dificuldade de oferecer apoio financeiro, as famílias se mobilizam para suprir algumas das necessidades diárias, por meio do preparo de marmitas para alimentação e da companhia até o transporte público para os que circulam em regiões violentas da cidade. Além disso, os jovens destacaram o apoio emocional dos familiares como um incentivo à persistência na formação universitária.

Verificou-se, contudo, que apesar de os familiares tentarem se manter presentes na rotina dos jovens, os participantes apontam limitações relativas ao que eles se sentem propensos a compartilhar sobre sua vivência universitária. Essa dificuldade em abordar determinados assuntos está relacionada à falta de referências e conhecimentos por parte dos familiares sobre o contexto acadêmico e a formação profissional. A própria decisão de fazer um curso universitário e a escolha pela área profissional tiveram pouca influência direta dos familiares, que davam mais destaque ao valor da educação universitária para a ascensão social do jovem e da família, independentemente de qual fosse o caminho escolhido.

A partir das entrevistas, constatou-se que a transição para a universidade e as consequentes vivências e experiências dos participantes são produtores e, também, resultados do processo de diferenciação dos jovens das suas famílias de origem. A diferenciação é uma etapa importante do desenvolvimento dos jovens e é fundamental para a construção de sua identidade adulta. Observou-se que, para jovens da primeira geração das famílias a ingressar na universidade, essa fase pode ser vivenciada bruscamente por conta da descontinuidade entre as experiências vivenciadas na rede social familiar e na universidade, devido às significativas diferenças socioeconômicas e culturais. E é nesse processo que a rede social mais extensa, da qual os professores da escola e da universidade fazem parte, atua para suplementar o acolhimento, o apoio e, principalmente, as orientações aos jovens nesse novo ambiente.

Este estudo apresentou resultados que destacam os diferentes tipos de suporte oferecidos a jovens que fazem parte da primeira geração de suas famílias no Ensino Superior. Os relatos demonstram que, mesmo com políticas e ações afirmativas recentes, o atravessamento de diferentes desigualdades

socioeconômicas ainda dificulta o acesso e prejudica a permanência desses jovens na universidade. Para aqueles que persistem, as redes de apoio familiar e docente cumprem um papel de mitigar, dentro do possível, a solidão e o desamparo desses estudantes em um ambiente tão distante do seu contexto de origem. Aponta-se, assim, para a relevância de promover investigações sobre como as desigualdades sociais afetam as condições de vida das famílias e limitam as oportunidades de ascensão social para os jovens. Ademais, destaca-se a importância do oferecimento de suporte e acolhimento aos jovens não só no ingresso, mas também na permanência institucional, contemplando as possíveis dificuldades acadêmicas e sociais vivenciadas pela primeira geração universitária da família.

4. Desafios de permanência de jovens da primeira geração da família na universidade

Resumo

O ingresso no Ensino Superior representa um desafio para estudantes de diferentes contextos sociais e econômicos, que tende a se complexificar para indivíduos de camadas pobres. Para jovens estudantes da primeira geração da família a ingressar nesse nível de ensino há ainda desafios específicos a serem enfrentados. Este trabalho tem por objetivo discutir as vivências e os desafios de permanência na universidade para jovens da primeira geração de suas famílias a ingressar no Ensino Superior. Trata-se de um recorte de uma pesquisa mais ampla, na qual foram entrevistados oito estudantes bolsistas de uma universidade privada da cidade do Rio de Janeiro, com idades entre 18 e 30 anos, pertencentes à primeira geração de suas famílias a ingressar no Ensino Superior. Os achados indicam que a universidade, apesar de ser uma meta para o futuro, era de difícil acesso para os participantes por questões educacionais e socioeconômicas e, mesmo quando aprovados, ingressaram em seus cursos com pouco ou nenhum conhecimento sobre a área e sobre a experiência universitária. Além disso, a vivência no ambiente acadêmico é atravessada por múltiplas desigualdades que marcam a trajetória desses estudantes e de suas famílias, e tem reflexo nas condições estruturais de permanência, na integração acadêmica e na construção das relações com pares. Os participantes da pesquisa relataram vivências de sofrimento ao longo da trajetória acadêmica relacionadas a dificuldades em fazer face às exigências acadêmicas. Nesse sentido, os participantes indicaram a busca por serviços de apoio institucional e o acolhimento do corpo docente e discente como estratégias de permanência e suporte na adaptação. Conclui-se que o acolhimento emocional e o suporte econômico para estudantes de primeira geração no Ensino Superior, assim como o investimento governamental e institucional em políticas que promovam a integração e pertencimento desses jovens à universidade, são fundamentais.

Palavras-chave

estudante universitário; vulnerabilidade social; família.

Abstract

Entering university represents a challenge for students from different social and economic backgrounds, a challenge that tends to be more complex for individuals from poorer classes. For young students from the first generation of their family to enter this level of education, there are still specific challenges to be faced. This paper aims to discuss the experiences and challenges of university retention for young individuals who are the first in their families to enter Higher Education. It is part of a broader research project, which involved interviews with eight scholarship students from a private university in the city of Rio de Janeiro, aged between 18 and 30, all belonging to the first generation of their families to enter higher education. The findings indicate that, although attending university was a goal for their future, it was difficult for the participants to access it due to educational and socioeconomic barriers. Even after being admitted, they started their courses with little or no knowledge about the field of study or the university experience. Additionally, their experience in the academic environment is permeated by multiple inequalities that mark their trajectories and those of their families, reflecting on their structural conditions for retention, academic integration, and the development of peer relationships. The participants reported experiences of distress throughout their academic journeys, related to difficulties in meeting academic demands. In this context, they highlighted seeking institutional support services and the support of professors and peers as strategies for retention and adaptation support. It is concluded that emotional support and economic assistance for first-generation college students, as well as government and institutional investments in policies that promote their integration and sense of belonging in the university, are fundamental.

Keywords

College students; social vulnerability; family.

O contexto brasileiro é marcado por profundas e diferentes desigualdades que impactam o desenvolvimento individual e coletivo da população. Bock e Gonçalves (2017) utilizam o termo “múltiplas desigualdades” de Arretche (2015) para apresentar a dificuldade de generalizar a expressão “desigualdade social”, posto que esta pode representar desigualdades econômicas, de gênero e de raça, que, por sua vez, potencializam a exclusão social e política da parcela mais vulnerável da população. Já Bock (2019) faz uma análise do cenário brasileiro e aponta a desigualdade econômica como a principal liga que unifica e intensifica diversas outras desigualdades. Na atual conjuntura do Brasil, que se encontra entre os 10 países com maior desigualdade de distribuição de renda do mundo (IBGE, 2020), faz-se necessário analisar a repercussão da dimensão econômica no projeto profissional de jovens de famílias inseridas nesse contexto.

Atualmente, camuflada pelos ideais da meritocracia, a desigualdade social vem sendo invisibilizada e naturalizada como um estado provisório, que pode ser superado pelo esforço e empenho individual (Santos et al., 2013; Bock & Gonçalves, 2017). Nessa falsa compreensão, bastaria uma atitude de dedicação para que os indivíduos fossem capazes de superar obstáculos socioeconômicos e culturais que os afligem. Esse modelo meritocrático tem como resultado a intensa autculpabilização de sujeitos de camadas pobres pelo seu fracasso educacional e profissional, deixando-os às margens de direitos sociais básicos e ações de bem-estar (Bock & Liebesny, 2003; Scalón, 2011).

Bock (2019) demonstra que para grande parte da população a educação é considerada o principal agente de mobilidade social, já que é ela quem ofereceria os mecanismos para entrada no mercado de trabalho, o que, por sua vez, reduziria a desigualdade econômica. Esse cenário, contudo, está longe de ser a realidade brasileira, uma vez que, segundo a autora, a própria educação reproduz a desigualdade presente na sociedade. O reflexo dessa diferença estrutural e subjetiva que acompanha os jovens ao longo da sua trajetória educacional pública tende a impactar a compreensão de suas possibilidades profissionais. Enquanto um aluno de camadas pobres, que frequenta a escola pública, sofre com a precarização de recursos ligados ao ensino básico, jovens de camadas ricas recebem, além do ensino formal, suporte e ferramentas de formação extracurriculares, como idiomas,

esportes e artes (Brandão & Lellis, 2003; Santos et al., 2012). E essas diferenças, tão marcadas, aparecem novamente ao se investigar o acesso e a permanência na universidade, um espaço que, até pouco tempo, era privilégio de indivíduos vindos de classes sociais mais abastadas e que apresenta exigências relacionadas às formações extracurriculares não acessadas pelos jovens pobres.

A partir deste panorama, jovens de camadas populares, imersos em contextos complexos de vulnerabilidade socioeconômica, têm opções restritas de acesso e permanência em instituições educacionais. Para aqueles que fazem parte da primeira geração das famílias a, finalmente, acessar uma universidade, o contexto familiar – seja em relação à condição financeira limitada ou à falta de referências e conhecimentos sobre o Ensino Superior – pode reduzir consideravelmente as possibilidades de investimento na formação educacional do estudante. Mesmo em casos em que a educação e o trabalho sejam considerados promotores de inserção e ascensão social para o jovem e seus familiares, objetivamente as famílias possuem recursos insuficientes e contribuem pouco para a formação além da educação obrigatória, transformando essa expectativa em um sonho distante, longe de uma possibilidade concreta (Ribeiro, 2005; Carreiro, 2007).

Para aqueles que ainda persistem na formação educacional, o pagamento das mensalidades (quando em instituições particulares) e o custeio das despesas relacionadas à permanência universitária (transporte, material, alimentação) são uma preocupação – e uma das principais causas de evasão universitária (Brocco & Zago, 2016; Divino & Romagnoli, 2022). Mesmo entre os jovens que conseguem uma bolsa de estudos, os gastos para permanência universitária podem dificultar e limitar o acesso aos espaços acadêmicos que são, muitas vezes, distantes do local de moradia dos estudantes. Com a limitação do apoio financeiro da família, as alternativas para se manter na universidade são poucas: ingressar no mercado de trabalho no contraturno dos estudos ou acessar programas internos das instituições que ofereçam ajudas de custos.

Além desses reflexos concretos da realidade econômica, uma pesquisa realizada por Ribeiro (2011) com jovens em situação de vulnerabilidade psicossocial que estavam em busca de emprego observou os impactos subjetivos do contexto socioeconômico na construção de carreira, destacando que a própria ideia de ser apenas estudante era compreendida por esses jovens como um privilégio que

não fazia parte do seu repertório de possibilidades, enquanto a escolha por uma área de interesse era, para muitos, um “luxo ou sonho distante” (p. 65). O estudo acrescenta ainda que, para esses indivíduos, a luta diária é pela adaptação ao mundo e às condições por ele oferecidas, sem muita reflexão sobre as possibilidades de mudança, já que, por conta das necessidades imediatas, não há espaço para se pensar no futuro – os jovens precisam sobreviver em seu presente (Ribeiro, 2011).

Outra pesquisa, realizada por Aguiar e Ozella (2003), agrega ainda um novo sentido à escassez de possibilidades de escolha entre jovens brasileiros de camadas pobres. Adolescentes de escolas públicas de São Paulo, que foram entrevistados sobre os caminhos viáveis para a construção de um projeto de vida, relataram perceber a realidade social como um impeditivo para a realização de seus projetos, já que não seria possível viabilizar um projeto profissional sem condições econômicas para tal. Porém, os autores demonstram que, ainda assim, os jovens relatavam que poderiam “vencer na vida” (p. 218) caso se esforçassem o suficiente, sem que houvesse uma reflexão sobre a desigualdade da sociedade e sobre seu próprio papel na coletividade.

Os trabalhos de Ribeiro (2011) e Aguiar e Ozella (2003) discutem também como a classe social e seus marcadores socioeconômicos indicam – e limitam – as possibilidades de futuro dos indivíduos, objetivamente e subjetivamente. Essa diferença entre as classes, que abarcam as crenças, expectativas e valores, foi bem definida por Bourdieu (2015/1974) que elaborou o termo *habitus* para caracterizar o conjunto de disposições que são simbolizadas e internalizadas pelos grupos sociais. Para o autor, os *habitus* são os preceitos éticos e padrões de comportamento das classes sociais que orientam a trajetória de vida dos indivíduos e mediam sua relação com a sociedade. O próprio sentido da educação, o investimento das famílias e as oportunidades dos indivíduos no ambiente educacional poderiam ser, também, marcados pelo *habitus* compartilhado pelo grupo familiar, que, por sua vez, é marcado pela sua classe social (Bourdieu, 2015/1974; Nogueira & Nogueira, 2002).

Seguindo essa ideia e pensando a respeito da desigualdade de acesso à universidade, Ribeiro (2005) demonstra que o ingresso de jovens de classes trabalhadoras na universidade acarretaria um choque de *habitus* tanto pelas condições financeiras de permanência do estudante, como pela falta de capital acadêmico e cultural. Essa desigualdade é, inclusive, mais aprofundada quando

conjugada com as questões raciais que marcam a dinâmica brasileira. Como demonstra Lima (2019), estudantes negros precisam constantemente provar a aquisição do capital cultural necessário ao ambiente acadêmico – através de “sua fala, sua escrita, seus títulos e sua maneira de se portar e de se vestir nos espaços” (p. 16) –, ao mesmo tempo em que são hierarquizados e julgados por sua cor e sua raça. Assim, a universidade que não é receptiva a pessoas pobres é ainda menos a pessoas pobres e negras.

Para Pochmann (2004) e Bock (2008), compreender as diferentes desigualdades que atravessam a trajetória acadêmica dos jovens é, também, compreender que a condição de juventude não é homogênea no âmbito profissional, especialmente no que diz respeito à escolha das profissões. Se para alguns a escolha do curso universitário é feita a partir dos interesses individuais, habilidades e competências acadêmicas, para outros, a aprovação é para o curso possível. Mesmo que, nas últimas décadas, algumas políticas de ação afirmativa, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a Lei de Cotas, tenham ampliado o acesso de camadas mais vulnerabilizadas ao Ensino Superior, a complexidade dos fatores que impactam a escolha e a inserção universitária desse grupo pode dificultar a viabilização do projeto de futuro (Pochmann, 2004). Assim, como recorte de uma investigação mais ampla sobre o papel da família na construção do projeto profissional de jovens da primeira geração a ingressar no Ensino Superior, o presente trabalho tem como objetivo discutir as vivências e desafios de permanência na universidade para jovens da primeira geração de suas famílias ao ingressar no Ensino Superior.

4.1 Método

Participantes

Este estudo contou com a participação de oito estudantes de graduação de uma universidade privada situada na cidade do Rio de Janeiro. Todos os participantes são beneficiados com bolsas de estudos integrais, que se dividem entre as modalidades: Prouni, um programa do governo federal que oferece bolsas integrais ou parciais em instituições de Ensino Superior privadas para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (Brasil, 2024); Filantrópica, bolsas concedidas pela instituição e disponibilizadas mediante à avaliação

socioeconômica; e Pró-Licenciatura, bolsas concedidas a estudantes de Licenciatura que foram aprovados nas primeiras colocações do vestibular. Os participantes têm entre 18 e 28 anos de idade, e são residentes da região metropolitana do Rio de Janeiro. Foram selecionados cinco mulheres e três homens matriculados nos cursos: Ciências da Computação; Ciências Sociais (Sociologia); Ciências Econômicas (Economia); Engenharia de Produção; Licenciatura em Biologia; Pedagogia; Psicologia e Serviço Social.

Participantes	Curso	Idade	Cidade	Raça	Bolsa
Antônio	Economia	27	São Gonçalo	Negro	Prouni
Bárbara	Ciências Sociais	28	Caxias	Negra	Filantrópica
Camila	Pedagogia	19	Rio de Janeiro	Branca	Pró-licenciatura/ Filantrópica
Diego	Engenharia de Produção	18	Niterói	Pardo	Prouni
Estela	Licenciatura em Biologia	24	São João de Meriti	Branca	Prouni
Fernanda	Serviço Social	23	Rio de Janeiro	Parda	Filantrópica
Gisele	Ciências da Computação	19	Belford Roxo	Branca	Prouni
Hugo	Psicologia	22	Rio de Janeiro	Pardo	Prouni

Tabela 3 – Dados biográficos dos participantes

Procedimentos

Este trabalho foi realizado a partir da metodologia de pesquisa qualitativa, com caráter exploratório. Para coleta de dados foram feitas oito entrevistas *on-line*, realizadas no ano de 2024. As entrevistas foram guiadas por um roteiro oculto semiestruturado, que abordou dos seguintes tópicos: trabalho e projeto profissional do indivíduo e da família; escolha profissional; e experiência dos participantes na universidade. Os dados sociodemográficos foram coletados a partir de uma ficha biográfica, respondida pelos participantes antes do início da entrevista.

O recrutamento dos participantes foi realizado, inicialmente, a partir da divulgação da chamada para a pesquisa nas redes sociais da pesquisadora e em grupos de estudantes da universidade. A partir dos primeiros contatos, a divulgação seguir a técnica de bola de neve, descrita por Weiss (1995). Todas as entrevistas foram realizadas pela modalidade *on-line*, na plataforma de vídeo *Zoom*, e duraram,

em média uma hora. A escolha pelas entrevistas no formato *on-line* se fundamenta na flexibilidade e comodidade oferecidas aos participantes, assegurando a interação visual entre entrevistador e entrevistado por meio de videochamadas. Esse recurso se destaca também como uma ferramenta eficiente para a coleta de dados com qualidade e segurança (Hanna & Mwale, 2019). O processo de gravação, registro e transcrição das entrevistas foi realizado mediante o consentimento dos participantes. O áudio coletado foi transcrito integralmente para posterior análise e categorização dos dados. Todos os participantes desta pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando os termos de participação do estudo. O projeto foi aprovado pela Plataforma Brasil (Parecer nº 6.791.051). A todos os participantes foram atribuídos nomes fictícios, a fim de preservar suas identidades.

Análise de dados

A análise dos dados obtidos através das entrevistas foi realizada pela metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016). A partir da análise das falas dos participantes, emergiram cinco categorias: *“vai ficar milionário!”: expectativas familiares; “eu quero é reformar essa casa inteira”: reparação social como forma de lealdade familiar; suporte familiar na universidade; diferenciação e pertencimento; desafios da permanência na universidade*. Para atender aos objetivos deste artigo, será discutida a categoria *Desafios de permanência na universidade*. As demais categorias foram abordadas em outros artigos.

4.2 Resultados e discussão

Desafios de permanência na universidade

O relato da descoberta da aprovação na universidade é, sem dúvidas, um dos momentos mais emocionantes para os participantes. A experiência de ter o nome entre os aprovados, a conquista da bolsa de estudos e o primeiro dia de aula são descritos como etapas decisivas, vividas com muita alegria, muita expectativa, mas, também, com muita apreensão. Ao mesmo tempo em que celebram a aprovação com os familiares, os estudantes se mostram preocupados com a realização da matrícula e com a conquista da bolsa. E, com o alívio da matrícula

feita, preocupam-se agora com a adaptação à rotina acadêmica, com a convivência com colegas no campus e com a manutenção da bolsa. A cada etapa vivida, surgem novos desafios que refletem as diferentes desigualdades enfrentadas por esses jovens no Ensino Superior.

A aprovação na graduação, um momento aguardado sem grandes expectativas, aparece na fala dos participantes como surpreendente. Todos relatam surpresa e descrença quanto à aprovação no vestibular. Para alguns, a expressão utilizada é a de ver um “sonho impossível realizado”; outros descrevem o medo de o resultado recebido ser uma “pegadinha” ou um “golpe”. De diferentes ângulos, os relatos indicam que o acesso ao ambiente universitário não fazia parte da realidade desses jovens, que a universidade não lhes pertencia:

Eu já nem acreditava mais, porque eu já tinha tentado antes, né? E nunca tinha conseguido. Acho que eu tentei umas duas vezes, assim que eu saí do Ensino Médio. Aí eu fiquei bem, assim, surpresa. Tipo, eu não acreditei. Fiquei assim, ‘gente, será que é verdade?’ O que tá acontecendo?’ Só foi mais, assim, uma surpresa (Bárbara)

No Prouni, cara, tipo, foi... Tomei um susto, né? Tomei um susto, eu vi o e-mail. ‘Você foi aprovado’, aí eu achei que fosse pegadinha, né, porque tem muito negócio na internet (...) Então, eu abri o e-mail. Cara, na hora, assim, eu deixei meu celular cair no chão, quando eu vi ‘aprovado’ (Diego)

A trajetória escolar de alguns participantes, vivida em escolas públicas, combinada com a concorrência e a exigência dos exames vestibulares são um desafio a mais para a aprovação de jovens de camadas pobres. A pesquisa de Zago (2006) aponta nessa direção ao identificar que os antecedentes escolares juntamente com a alta concorrência dos vestibulares têm impacto na maneira como os jovens encaram suas chances de aprovação, destacando que, pela baixa autoestima ocasionada por reprovações anteriores, os estudantes reagem com surpresa e atribuem seu sucesso à sorte, ao acaso. A fala de Bárbara corrobora essa ideia, pois cita as reprovações anteriores como um dos motivos da surpresa pela aprovação. Já Antônio e Estela citam a surpresa com a aprovação apesar da quantidade de vagas disponíveis pelo Prouni, que seria a única via de acesso a uma universidade privada com altos custos de mensalidade:

Primeiro dia que eu descobri que eram só duas vagas [no Prouni], né, eu falei, ‘caramba, eu passei’. Eu sou bem... eu falei: ‘eu passei mesmo?’. (...) Aí eu falei pra minha mãe: ‘mãe, não comenta com ninguém, deixa eu ir na [universidade] primeiro, porque nem eu tô acreditando que eu passei’ (Antônio)

Em relação à [universidade], exatamente, foi muita coincidência eu parar lá, porque eu estava totalmente desacreditada. Tipo, eu, ‘ai, não passei no SISU, vou botar o Prouni aqui... E eu sei que eu não vou passar, porque aqui tá falando que tem duas bolsas e, obviamente, eu não vou ser escolhida’ (...) E aí, quando minha mãe me levou pra fazer matrícula e tal, na [universidade], eu tava muito nervosa também (...) Porque eu ainda tava, tipo, ‘ai, é mentira, isso é uma pegadinha, vai acontecer alguma coisa e vão tirar a minha bolsa de mim’ (Estela)

A fala de Estela, além de descrever a desconfiança de muitos jovens pela sua capacidade em acessar a universidade, aponta para outro desafio de estudantes de camadas pobres: a conquista e a manutenção da bolsa de estudos. As famílias, embora apareçam no discurso de Estela e Antônio como uma rede de apoio e acolhimento, têm muitas limitações para prover financeiramente o pagamento de mensalidades e outros gastos da universidade, cabendo ao estudante a responsabilidade por manter a bolsa através do bom aproveitamento nas disciplinas do curso. No entanto, para estudantes da primeira geração da família a ingressar na universidade, esse feito nem sempre é fácil de ser executado devido à falta de capital cultural específico do universo acadêmico, tema discutido também por Fioreze et al. (2022). A realidade observada é que todo o contexto universitário e suas demandas são inéditos para os participantes, sua família e parte de sua rede social. As próprias escolhas de curso e das áreas de formação são feitas sem muita pesquisa ou base de referência. E isso é observado na fala dos participantes acerca do que eles sabiam sobre o seu curso antes de ingressar na graduação:

Quase nada... Eu assisti uns vídeos no *YouTube* sobre *Java*, *JavaScript*. Aí eu entro e é *Python*... Não sabia nem o que era *Python* [risos]. Aí acabei reprovando em *ModProg* porque eu tive crise de ansiedade na primeira prova e saí da prova (...) Eu não conheci ninguém dessa área (Gisele)

Eu peguei na internet. Eu pesquisei o que fazia serviço social, o que era serviço social. Não sabia de nada, porque quando eu entrei, na minha cabeça, era isso que eu fazia. Eu fazia trabalho voluntário, só que eu ia receber por isso, então não ia ser voluntário (Fernanda)

Cara, nada. Eu cheguei a olhar a grade assim, eu não fazia a menor ideia. Eu vi o nome das matérias, vi assim, ‘ah, Psicologia do Desenvolvimento’. Gente... Como assim? Tipo, ‘Ah... Psicanálise. É o que? Freud?’ Eu não sei. Sabe? Eu acho que eu fui meio que de cabeça, porque era a opção que eu tinha (...) Aí, depois, eu comecei a ver mais, tipo, vídeos no *YouTube* sobre, e aí a coisa ficou mais legal (Hugo)

Mesmo entre os participantes que haviam escolhido um curso por interesse na área e na profissão futura, parece haver uma lacuna de conhecimento e informações que fragilizam essa escolha e se refletem na dificuldade de acompanhar o ritmo dos estudos. Além disso, esses participantes relataram que, até o ingresso na universidade, tiveram pouco ou nenhum contato com as áreas escolhidas, pela falta de referências na família e na comunidade em que habitam. Para compensar, os estudantes apontam estratégias individuais para aprender mais sobre as áreas, como as pesquisas na internet, o que pode reduzir – mas não eliminar – essas dificuldades. Esses achados vão ao encontro do que é apresentado por Mello Neto (2020) sobre a experiência universitária de jovens egressos do Prouni, que tiveram que manejar sozinhos a permanência em um ambiente com *habitus* diferentes dos seus sem, contudo, terem o capital cultural e econômico necessário para corresponder às demandas esperadas. Nesse caso, por mais que esses estudantes apresentem qualificações necessárias para acessar uma instituição tradicionalmente ocupada por jovens de classes média e rica, seu histórico familiar e acadêmico – e, também, seu *habitus* –, característicos da classe trabalhadora, não são valorizados no contexto universitário (Melo Neto, 2020). Essa diferença de classe e as desigualdades dela derivadas são destaques na fala dos participantes:

Quando eu entrei pra [universidade], no primeiro dia eu tive vontade de sair correndo. Eu tive... cara, foi um choque. O cara sai de São Gonçalo pra... pra ir pra lá (...) um pessoal que fala, ‘olha, minhas férias foram em Roma. Foram na Inglaterra’. Falei, ‘gente...’ eu me senti tão pequeno lá. Falei: ‘eu realmente mereço estar aqui?’ (Antônio)

Eu acho que é uma outra estrutura, um outro tipo de pessoa. É um outro *background*, são pessoas muito diferentes de onde eu vim, têm vivências diferentes. Então, pra mim, eu me senti menos pertencente, eu acho... Sentir essa diferença na forma que eu me visto, onde eu posso comer, por exemplo... Então... Em criar vínculos, em criar amigos, eu acho que tem muito isso, né? Sobre os locais que você frequenta. (...) Já parecia que as pessoas se conheciam, talvez, da escola, né (...) Então já tinha ali... é uma dinâmica estabelecida, que para mim foi mais difícil entrar, assim (Hugo)

No caso específico da universidade em questão, cujo campus está localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro, área de alta concentração de renda e local de moradia de indivíduos pertencentes a classes sociais ricas e majoritariamente brancos, as falas dos participantes revelam como as desigualdades se apresentam em diversas facetas: a dificuldade de corresponder às demandas acadêmicas; a diferença entre as referências culturais; as resistências em criar e manter as relações; o esforço necessário para acessar o espaço físico, todas desembocando na sensação de não pertencimento à universidade. O choque de *habitus*, descrito por Ribeiro (2005), provoca, assim, o estranhamento e o desconforto nos participantes, que vivenciam essas experiências universitárias mediadas pela compreensão de que “isso não é pra nós”. Pelas palavras de Estela, é um “campo de força” que a impede de se sentir parte da dinâmica universitária:

Mas a gente, entre nós, né, bolsistas de lá, a gente fica falando que é como se fosse uma pressão invisível, sabe? Tipo, ninguém aponta o dedo na sua cara e fala, ‘sai daqui pobre’ e cospe na sua cara. Mas você se sente quase... como se fosse um campo de força, assim, que vai inundando os lugares... então é um olhar, é uma fala de um professor. Você tá fazendo uma disciplina que todos os textos são em inglês e você precisa se virar pra você entender, mas a maioria, se não todos os outros alunos, já sabem inglês porque estudaram numa escola bilíngue... E, sei lá, você leva três horas, no meu caso, eu levo de duas horas e meia a três horas pra chegar na [universidade], e aí eu já chego cansada (Estela)

A fala de Estela descreve também o tempo gasto no trajeto até a faculdade, tema de destaque nas falas dos participantes, apontado como um dos principais

desafios para a continuidade dos estudos. Aqui, a distância, além de simbólica, é a realidade estrutural dos participantes, que se deslocam por horas entre seu local de moradia e a universidade para conseguir assistir as aulas. Essa problemática é também apresentada por Broco e Zago (2016), Oliveira et al. (2018) e Divino e Romagnoli (2022) como fator de desgaste para os estudantes que, por conta da distância e do tempo gasto em transporte público, têm tempo reduzido para se dedicar aos estudos e outras atividades acadêmicas. Bárbara, Gisele e Hugo relatam como têm sido suas experiências morando distante da faculdade e enfrentando o cansaço, a desmotivação e o perigo que representa, muitas vezes, circular por transporte público na cidade:

Tanto que eu acho que essa coisa de participar das dinâmicas, por exemplo. Olha, se eu participar do trote, eu vou sair daqui tipo, oito e meia [da noite]. Se eu for pra vila [local onde ficam os diretórios acadêmicos], eu vou sair daqui umas dez horas [da noite]... não tem mais trem pra [o bairro de moradia] a essa hora. Então acho que essas questões que... impactam também nas relações, de algum modo (Hugo)

Então, você praticamente não tem vida, né? Você pega a condução, vai cedo e volta tarde. Daqui a pouco você tem que chegar e fazer alguma coisa dentro de casa e ir novamente dormir... pra estar naquela rotina de novo (...) Eu vou te falar, o que me mata, é muito cansativo por causa da distância. É isso, é a única coisa que acaba, tipo, com o meu ser... é a distância. Aí eu tenho que fazer leitura dentro do ônibus... aí, pra completar, eu fui furtada no ônibus (Bárbara)

Eu precisava de um lugar para estudar, só que eu não tinha porque... era três horas... são três horas de Belford Roxo até [o bairro da universidade]... e três horas vindo. Então eu passava quatro horas na faculdade para seis horas de trânsito (...) Às vezes eu chego em *ModProg* [disciplina do curso de Ciência da Computação] e não tenho muito ânimo porque eu vou dormir 11 [horas da noite], acordo três [horas da manhã]. A única coisa que eu quero é dormir (Gisele)

Para Estela, a situação toma contornos mais doloridos ao ouvir comentários de estudantes de outra classe socioeconômica falando sobre a experiência de morar longe da universidade. A participante relata uma experiência de volta de uma saída de campo de sua turma que terminou à noite:

E aí, um dos alunos falou assim, ‘nossa, se eu morasse tão longe assim eu nem ia pra universidade’. E... tipo... era em Nova Iguaçu [cidade da baixada Fluminense]. E eu tava... Aí eu olhei aquilo... E a gente tava voltando do campo, já tava de noite, eu não tava conseguindo falar com os meus pais pra eles conseguirem me pegar no ponto. Porque eu não queria ir sozinha de novo pra casa, né, passar por tudo aquilo e tal, por ser uma área de risco (Estela)

Em todos os relatos, observamos que as dificuldades enfrentadas pelos participantes e o esforço investido para permanecer na graduação são tão significativos quanto os obstáculos para o acesso à universidade. O anseio por conquistar o diploma e por construir um projeto de estabilidade no futuro é frequentemente ameaçado pela necessidade de lidar com os desafios do dia a dia, que parecem não diminuir com o tempo. Essa realidade, presente para uma parte significativa de estudantes bolsistas, aparenta ser agravada para estudantes de primeira geração da família na universidade, que, de acordo com LeBouef e Dworkin (2021) podem enfrentar o acúmulo de desigualdades com uma rede limitada de suporte emocional e instrumental para viabilizar a continuidade dos estudos.

Sobre questões de raça, chamou-nos a atenção que poucos participantes tenham falado abertamente sobre o assunto. Ao mesmo tempo, tal fato aponta para o silenciamento acerca do racismo ainda muito presente nas culturas nacionais e institucionais, discutido por autores como Fanon (2008) e Kilomba (2021). Antônio foi o único participante a sinalizar sobre as particularidades da construção da identidade profissional e educacional de uma pessoa negra, cuja vivência é atravessada pelo racismo presente nas estruturas e na divisão das classes sociais. Desde os conselhos recebidos pelo pai, sobre o cuidado com o comportamento, vestimentas e linguajar, incluindo a percepção dos lugares ocupados pelas pessoas negras que estão presentes na universidade, observamos na fala abaixo o impacto

inicial causado pela sensação de desconexão e a preocupação com a adaptação ao novo ambiente:

Meu pai que falava, ‘Antônio, você é negro. Vão olhar para sua cor, vão olhar para as suas roupas e vão ouvir o seu linguajar. Cuidado com a roupa que você usa, cuidado com as palavras que você usa. Na sua boca são de um jeito, na boca de uma pessoa branca é de outro. Cuidado.’ (...) Eu cheguei lá e falei, “cara, não tem nenhuma pessoa negra na minha sala?”. Isso foi o maior impacto que eu tive. Porque eu vejo negros na entrada, eu vejo negros no elevador, eu vejo negros na limpeza, mas lá eu não vi um negro (Antônio)

A preocupação com a vestimenta, apontada por Antônio, faz parte dos conselhos oferecidos pelos familiares aos jovens que vão ingressar no ambiente universitário, uma instituição reconhecidamente frequentada por indivíduos de uma realidade socioeconômica diferente dessas famílias. As orientações parecem fazer referência, principalmente, à diferença de *habitus* que marca o funcionamento dos indivíduos dentro de determinadas estruturas sociais, e podem estar ligadas à compreensão pelas famílias de que o espaço universitário não lhes pertence, sobretudo as famílias de jovens negros.

Outras duas participantes, Camila e Fernanda, que se autodeclararam pardas, falaram brevemente sobre preconceitos relacionados a questões raciais, mas nenhum outro participante problematizou o racismo e a ausência de representatividade negra na universidade. Já os preconceitos relacionados à diferença de classe social foram citados por sete dos oito participantes. Isso, por si só, pode representar o silenciamento dos debates sobre o racismo e sua relação de poder histórico, político, social e econômico, e como isso afeta as possibilidades de atuação e os lugares (e não-lugares) ocupados pelos negros na sociedade, inclusive no âmbito acadêmico.

Então, é tudo mais difícil, porque você tá lutando dentro de uma universidade que não tem tantos negros, não tem tantos bolsistas no meu ponto de vista... E você está lutando ali para ocupar o seu lugar por direito. E também para agarrar essa oportunidade que, infelizmente, não são todos que têm (Camila)

Quando você mora na favela... minha mãe é preta. Eu não me considero preta, acho que sou parda. (...) Tipo, a galera da minha turma é maneira. Só que a galera da [universidade] é nojenta, né? E aí, quando eu entrei lá, foi meio... complicado a convivência, assim. Os olhares meio esquisitos (...) Eu assumo, posso estar errada, mas eu assumo que seja por questões econômicas, questões raciais, enfim. É uma galera que tem outras condições de vida, que tem outro perfil, e aí tem, né, tem essa diferença (Fernanda)

O silenciamento, a invisibilidade e os preconceitos, somados aos desafios estruturais, parecem transformar a trajetória universitária dos participantes em uma luta pela sobrevivência, em que o objetivo principal está em resistir até a formatura. Mas, desse embate, eles não saem ilesos. As falas fazem referência a dificuldades emocionais relacionadas às cobranças, às demandas e às inseguranças suscitadas no ambiente acadêmico. Em alguns casos, foi a partir de experiências na universidade que os participantes procuraram apoio psicológico para lidar com questões emocionais:

Eu nunca tinha tido crise de ansiedade. Minha primeira crise de ansiedade, eu tava estudando pra uma prova de Química, sabe? (...) E a maioria das pessoas, dos meus colegas e tal, logo assim que eles entraram na universidade, quem não tinha problema psicológico passou a ter, sabe? (...) Eu fico bem passada como é que isso acontece com muita facilidade, principalmente com bolsistas (Estela)

Isso que eu tô falando, esses dois paralelos sociais, entre essa galera que tem muita grana e as que vivem de salário-mínimo (...) sempre foi uma parada pra mim. E aí eu acho que o [serviço de acolhimento psicológico] foi meio nesse sentido, de não conseguir me ver nesse ambiente, não conseguir me encaixar direito nesse ambiente, e aí procurar alguma ajuda psicológica pra me sentir pertencente ali (Fernanda)

A fala de Fernanda ilustra o sentimento geral dos participantes: a luta para se “encaixar”, para caber em uma instituição que, por muito tempo, não era acessível. Essa marca da diferença e da exclusão é vivenciada pelo estudante e, por mais que seja também sentida pela família, parece haver um limite naquilo que os

participantes conseguem compartilhar com familiares, por se tratar de experiências não vivenciadas pelo grupo. Esse dado vai ao encontro do que foi apresentado por Ponciano (2021), que apontou a dificuldade de estudantes que estavam entre os primeiros da família a ingressar na universidade de encontrarem pares com quem pudessem partilhar vivências durante a formação.

Para Fernanda e outros participantes, uma estratégia encontrada para se fortalecer dentro desse ambiente foi a criação de uma rede de apoio, agora na própria universidade, que oferecesse amparo e suporte, tema que também aparece nas pesquisas de Ponciano (2021), O'Shea et al. (2024) e Fioreze et al. (2022). São citados professores, serviços de apoio, coletivos estudantis e outros alunos bolsistas que, ao partilharem das experiências ou acolherem as dores, aliviam a solidão da caminhada, inclusive de Antônio que, sendo um dos poucos negros de sua turma, foi acolhido por um estudante negro veterano: “Aí no terceiro ou quarto dia, um dos meus amigos, ele é um cara negro, e ele me levou por toda a faculdade para poder conhecer o local. Nesse momento eu me senti aliviado”.

Ah, então, essa questão do coletivo pra mim foi muito sobre tentar dar pra os novos bolsistas coisas que eu não recebi, né? (...) Porque... sei lá, eu acho que mais essa coisa do acolhimento, que talvez pareça muito pouco, mas que faz muita diferença, né? Eu acho que talvez você sente que tem pessoas que passam pelas mesmas dificuldades que você, sentir que você tem algum lugar ali pra poder reclamar do ‘c*, não consegui [a ajuda de custo para permanência] e o bandejão é muito caro’, por exemplo. Porque você não vai falar isso pro teu coleguinha que paga 1.200 reais numa bolsa [risos] (Hugo)

E uma professora... Ela perguntou o que estava acontecendo, porque eu estava faltando muito... E eu comentei, e aí ela falou... Eu já tinha essa ideia de tentar marcar alguma coisa no [serviço de apoio pedagógico], uma psicopedagogia, tentar ir pra uma psicóloga, mesmo, porque eu sabia que a [universidade] também tinha isso a oferecer. E aí ela comentou e eu falei, ‘é, realmente, se ela me deu essa saída, então acho que o que tá passando na minha mente faz muito sentido’. E foi realmente quando eu fui buscar mesmo ajuda (Camila)

Antônio também cita a importância do apoio de professores de seu departamento, que se mobilizaram para criar um grupo de suporte para estudantes bolsistas:

É um grupo de professores que se juntou e criou um fundo, e esse fundo é para ajudar os bolsistas. Eles me emprestaram um *notebook* para poder estudar (...) Eles dão um vale de refeição para poder almoçar ali no bandeirão, ajudam nas passagens para os alunos. Agora eu estou trabalhando junto com o [serviço] para ajudar outros alunos bolsistas (Antônio)

Entre os tipos de suporte mencionados, destaca-se a importância dos serviços de apoio das instituições para promover a inclusão dos estudantes no ambiente universitário. A oferta de suporte institucional, além de ser um requisito do Ministério da Educação (MEC), instituído através da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2024), deve ser parte estruturante de ações de democratização das condições de permanência da universidade, visando a integração e o acolhimento de um grupo cada vez mais heterogêneo que tem ingressado no Ensino Superior (Eisenberg et al., 2020).

Com essa perspectiva, supera-se o objetivo de garantir apenas a diplomação do aluno, e passa-se a promover a construção de uma identidade estudantil que fortaleça e amplie o projeto profissional desses jovens. O reflexo é observado nas falas, que demonstram que a permanência universitária ganha um novo significado para os participantes quando se torna uma luta coletiva, em que diferentes esferas da comunidade acadêmica criam uma rede de suporte para amenizar as desigualdades e, dessa forma, suprir algumas das faltas que permeiam o cotidiano desses estudantes.

4.3 Considerações finais

Conquistar a sonhada aprovação em uma universidade e, especialmente, uma bolsa de estudos são apenas os primeiros desafios enfrentados na trajetória acadêmica de estudantes que vêm de contextos de vulnerabilidade social. A adaptação à rotina de estudos mais exigente, os longos trajetos para acessar o campus universitário, a percepção da disparidade de classes sociais entre os alunos

e as novas dinâmicas sociais fazem da permanência estudantil um desafio ainda mais complexo do que a conquista da vaga. Os resultados da pesquisa demonstraram que, inicialmente, os participantes da primeira geração da família a ingressar na universidade não acreditaram de imediato na sua aprovação, reação que parece estar ligada à compreensão de que o ingresso na universidade é dificultado para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Experiências anteriores de reprovação, trajetórias escolares de alguns em instituições públicas e a alta concorrência dos processos seletivos foram motivos apresentados pelos participantes, que demonstraram como o acesso de estudantes de camadas pobres à universidade ainda é surpreendente, mesmo com o aumento de políticas de ações afirmativas.

Entre os estudantes que acessam o Ensino Superior, as dificuldades continuam a se acumular. Verificou-se que a falta de referências sobre a experiência universitária entre os membros da rede social dos participantes, especialmente entre os membros da família, aparece na escolha do curso e na rotina acadêmica, ambas impactadas pela dificuldade dos estudantes de acessar um ambiente, até então, pouco conhecido pela sua rede social de origem. Os relatos demonstraram que a percepção da diferença dos *habitus* de classes é muito marcada para os participantes da universidade pesquisada, uma instituição com alto custo de mensalidade, majoritariamente acessada por jovens brancos de classes médias e altas. Nesses casos, a desigualdade entre os participantes e seus colegas de turma foi experienciada academicamente, socialmente, racialmente e, até mesmo, espacialmente, no que se refere à distância que esses estudantes precisavam percorrer para acessar o campus universitário.

Os achados da pesquisa apontam que essas desigualdades sociais transformam a experiência universitária em um movimento de resistência ora solitário e silencioso, ora partilhado com a nova rede de apoio. Destaca-se nas falas dos participantes a importância dos pares, dos coletivos universitários, do corpo docente e de serviços de apoio ao estudante no acolhimento à trajetória universitária, especialmente no amparo para o atendimento de demandas que as famílias não tinham recursos necessários para atender. Nesse sentido, enfatiza-se a importância de promover ações de suporte ao longo da trajetória dos estudantes, tanto para questões financeiras, como no acolhimento emocional do sofrimento vivenciado diante das dificuldades derivadas da experiência de ser primeira geração

de suas famílias a acessar um ambiente que realça as desigualdades sociais vividas cotidianamente por jovens e famílias de camadas pobres. Ainda, reforça-se a necessidade do investimento governamental e institucional em políticas que possam mitigar os obstáculos atravessados no novo ambiente, para que, além de ingressar no Ensino Superior, a vivência seja marcada pela integração e pertencimento à universidade.

5. Conclusões

O presente estudo teve como objetivo investigar o papel da família na construção do projeto profissional de jovens pertencentes à primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior. Os resultados desta pesquisa apontam para a importância da rede de apoio familiar para o ingresso e para a permanência na universidade de jovens da primeira geração da família.

Em seus relatos, os participantes apontaram que é a partir da relação com a sua rede de apoio, sobretudo a família, que eles constroem seus projetos profissionais, incluindo tanto as motivações e as expectativas pelo ingresso no Ensino Superior, como o significado do valor do trabalho e da formação universitária. Observamos que esses jovens ingressam na universidade com expectativas de garantir a estabilidade financeira não só para si mesmos, mas também para todo o grupo familiar. Para além de uma realização pessoal, a formação no Ensino Superior visa a ascensão econômica desses jovens e seus familiares, um objetivo transmitido ao longo de diferentes gerações e representado como um valor familiar.

Para esses jovens, a motivação para persistir em trajetórias acadêmicas mais longas vem da compreensão de que essa formação, assim como os empregos públicos e as carreiras militares, facilitaria a colocação profissional em empregos estáveis, uma alternativa aos trabalhos informais e precarizados acessados por pessoas da sua rede familiar. Inclusive, a preocupação com a saúde dos familiares – especialmente de figuras femininas –, que é desgastada em trabalhos exaustivos, instáveis e mal remunerados, reforça o anseio dos jovens em construir carreiras com melhores condições de trabalho para que, no futuro, possam suprir as necessidades econômicas da família e retribuir a dedicação e o cuidado recebido dos familiares ao longo da vida. Essa motivação dos jovens foi compreendida a partir do conceito de lealdade familiar, que visa a manutenção da família no futuro a partir da reparação social.

Com relação ao suporte recebido na trajetória universitária, os participantes enfatizaram a participação da família em diferentes etapas da sua rotina acadêmica, mas, também, destacaram algumas limitações no tipo de apoio oferecido. Os participantes indicaram que os familiares se mostravam presentes por meio do apoio emocional e pelo oferecimento de condições básicas de permanência,

como a ajuda no transporte e na alimentação. No entanto, o desconhecimento sobre a rotina universitária e a falta de referências profissionais entre os familiares foram citados pelos participantes como fatores que limitavam o compartilhamento de assuntos relativos à graduação. Essa dificuldade tem raiz no processo de diferenciação dos participantes de suas famílias de origem. Os jovens, desde o início da universidade, passam a vivenciar experiências ainda não conhecidas pelo grupo familiar.

É também na instituição universitária que os jovens de camadas pobres passam a ter mais contato com indivíduos de classes sociais mais ricas, com *habitus* e com capital cultural distintos, e sentem nesse novo ambiente as marcas da desigualdade socioeconômica. O convívio com novos valores, novas referências e novas experiências atua na composição da identidade adulta desses participantes, em um processo que, geralmente, provoca conflitos com a família de origem. Para lidar com essas mudanças, a rede de apoio extensa, composta por professores e colegas da escola e da universidade, foi identificada pelos participantes como um suporte complementar ao acolhimento e à orientação dos jovens nessa nova etapa de formação.

Os relatos dos participantes indicaram ainda que, mesmo que a formação no Ensino Superior seja um projeto individual e familiar para a ascensão social, havia um grau de desconfiança entre os jovens na própria capacidade de aprovação para uma instituição de ensino, em virtude das diferentes desigualdades socioeconômicas vivenciadas ao longo trajetória escolar. Além disso, a compreensão por parte dos participantes de que a universidade ainda é um espaço acessado majoritariamente por indivíduos de camadas mais ricas transformou a descoberta da aprovação em um momento de surpresa.

Vencido o obstáculo de ingressar na universidade, no relato dos participantes são ainda identificados novos desafios ligados à permanência universitária, que envolvem a manutenção da bolsa de estudos, a falta de referências e de conhecimentos necessários para cursar a área escolhida, a distância para frequentar a instituição e a percepção da desigualdade econômica, social e racial na universidade. Para enfrentar esses desafios, os participantes apontaram novamente a rede de apoio familiar e extensa, formada por colegas de turma, professores, coletivos estudantis e serviços de apoio, como uma fonte de amparo às angústias e às incertezas vividas no ambiente universitário.

Os resultados desta pesquisa demarcam a necessidade de investimento em políticas de ações afirmativas governamentais e institucionais que abarquem os diferentes desafios de permanência universitária de jovens da primeira geração da família a ingressar na universidade. Entre esses desafios, destacam-se os de ordem econômica, relacionados à ajuda de custo com alimentação, transporte e materiais de estudo, que são pouco acessíveis a jovens bolsistas de camadas pobres e a suas famílias. Mesmo com o estabelecimento de políticas de assistência estudantil, ainda há a necessidade de expandir a oferta desse tipo de suporte, de maneira a nivelar as condições de permanência de jovens no Ensino Superior, em especial de alunos que enfrentam limitações no apoio financeiro oferecido pelas famílias.

Além disso, a pesquisa destaca a importância das redes de apoio para a trajetória acadêmica, seja no acolhimento, no amparo e no incentivo à continuidade dos estudos, seja no oferecimento de apoio pedagógico e orientação profissional para mitigar as desigualdades enfrentadas no desenvolvimento acadêmico e na construção do projeto profissional desses estudantes. Nessa direção, a instituição e o corpo docente podem atuar de maneira complementar, abarcando as diferentes necessidades vivenciadas por esses estudantes e facilitando a adaptação da universidade às dificuldades dos estudantes. Ademais, consideramos relevante pensar em estratégias para promover a integração entre família e universidade, abrindo caminhos para que os familiares dos estudantes também possam se beneficiar do ambiente acadêmico e dos serviços disponibilizados através de ações de extensão universitária.

A presente pesquisa teve como participantes homens e mulheres cisgênero, com idades entre 18 e 30 anos, e, na seleção de participantes, não foram realizados recortes de raça e de gênero. No entanto, sugere-se a ampliação da pesquisa para investigar a primeira geração da família a ingressar no Ensino Superior a partir das desigualdades raciais e de gênero que atravessam os projetos profissionais dos jovens, abordando também estudantes de outras faixas etárias. Da mesma forma, indica-se o estudo da percepção dos familiares sobre o ingresso da primeira geração da família na universidade de maneira a somar novas discussões e contribuições sobre o tema.

6. Referências bibliográficas

Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2003). O sentido subjetivo atribuído à escolha profissional: um estudo com jovens de camadas populares. In S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica* (pp. 253-276). Cortez.

Almeida, M. E. G. G., & Magalhães, A. S. (2011). Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 205-214. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203022103008.pdf> Acesso em 23 dez. 2024.

Andrade, T. D. (1997). A família e a estruturação ocupacional do indivíduo. Psicodinâmica da escolha profissional, In: Levenfus, R. S. & Cols. (Ed.), *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 123-134). ArtMed.

Arretche, M. (Ed.). (2015). *Trajetórias da desigualdade: como o Brasil mudou nos últimos 50 anos*. UNESP.

Bacal, M. E. A., Magalhães, A. S., & Féres-Carneiro, T. (2014). Transmissão geracional da profissão na família: repetição e diferenciação. *Psico*, 45(4), 454-462. doi: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2014.4.15344>

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo: edição revista e ampliada*. Edições.

Bock, A. M. B. (2019). Desigualdade e educação: a dimensão subjetiva da escolarização. *Revista Diálogos*, 15(11), 55-61. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/revista-dialogos-no11/> Acesso em 23 dez. 2024.

Bock, A. M. B., & Gonçalves, M. D. G. M. (2017). A dimensão subjetiva da desigualdade social-desafios teóricos e metodológicos. In C. Machado (Org.), *Democracia e desigualdade: registros críticos* (pp.177-194). Zuko.

Bock, A. M. B., & Liebesny, B. (2003). Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In S. Ozella (Org.), *Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica*, (pp. 203-222). Cortez.

Bock, S. D. (2008). *A escolha profissional de sujeitos de baixa renda recém egressos do ensino médio*. Tese de Doutorado. Unicamp, São Paulo. doi: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.431665>

Bohoslavsky, R. (1998). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. Martins Fontes.

Bourdieu, P. (2007). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.

Bourdieu, P. (2015). *A economia das trocas simbólicas* (8 ed.). Perspectiva. (Trabalho original publicado em 1974).

Bowen, M. (1966). The use of family theory in clinical practice. *Comprehensive psychiatry*, 7(5), 345-374. doi: [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(66\)80065-2](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(66)80065-2)

Brandão, Z., & Lellis, I. (2003). Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação & Sociedade*, 24, 509-526. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200011>

Brasil – Ministério da Educação/MEC. (2024). Programa Universidade para Todos – PROUNI. Brasil. Recuperado de: https://prouniportal.mec.gov.br/images/legislacao/2024/edital_nr_1_de_8_de_janeiro_de_2024.pdf

Brasil. (2024). *Lei nº 14.914 – Institui a Política Nacional de Assistência Estudantil*. Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14914.htm

Brocco, A. K., & Zago, N. (2016). Estudantes bolsistas e programas de ampliação de acesso ao Ensino Superior: estudo de caso em uma instituição comunitária regional catarinense. *Revista NUPEM*, 8(14), 261-281. doi: <https://doi.org/10.33871/nupem.v8i14.301>

Cabral, I. B. V., Silva, P. H. N., & Souza, D. O. (2022). Precarização do trabalho e saúde do trabalhador: revisão e perspectivas. *Trabalho & Educação*, 30(3), 51–65. <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.25729>

Canal, C., & Almeida, L. S. (2022). Vivências e Permanência no Ensino Superior de Universitários Brasileiros que ingressaram durante a Covid-19. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 3(26), 122-138. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/43534> Acesso em 23 dez. 2024.

Canning, E. A., LaCosse, J., Kroeper, K. M., & Murphy, M. C. (2020). Feeling like an imposter: The effect of perceived classroom competition on the daily psychological experiences of first generation college students. *Social Psychological and Personality Science*, 11(5), 647-657. doi: <https://doi.org/10.1177/1948550619882032>

Capannola, A. L., & Johnson, E. I. (2022). On being the first: The role of family in the experiences of first-generation college students. *Journal of Adolescent Research*, 37(1), 29-58. doi: <https://doi.org/10.1177/0743558420979144>

Carreiro, T. C. (2007). Famílias confrontadas com o trabalho futuro dos filhos: um projeto de pesquisa. In T. Férés-Carneiro (Org.), *Família e casal: saúde, trabalho e modos de vinculação* (pp. 181-201). Casa do Psicólogo.

Carreiro, T. C. (2014). A escolha da função pública como campo de emprego para jovens adultos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 17(spe1), 85-96. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-0490.v17ispe1p85-96>

Carreiro, T. C., Pinto, B. D. O. S., De Carvalho, C. G., Rodriguez, L. D. S., Alves, V. B., & Estevinho, W. L. (2011). Juventudes e Trabalho: aproximações e diferenças da concepção de trabalho nos diferentes contextos juvenis. *ECOS- Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 1(1), 41-54. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/download/678/549> Acesso em 23 dez. 2024.

Carter, B., & McGoldrick, M. (1995). *As mudanças no ciclo de vida familiar: uma estrutura para a terapia familiar* (M. A. V. Veronese, Trad.). 2 ed. Artes Médicas. (Original publicado em 1989).

Carvalho, M. P. D., Loges, T. A., & Senkevics, A. S. (2016). Famílias de setores populares e escolarização: acompanhamento escolar e planos de futuro para filhos e filhas. *Revista Estudos Feministas*, 24(1), 81-99. doi:

<https://doi.org/10.1590/1805-9584-2016v24n1p81>

Conefrey, T. (2021). Supporting first-generation students' adjustment to college with high-impact practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 23(1), 139-160. doi: <https://doi.org/10.1177/1521025118807402>

Correa, O. B. R. (2002). A instituição família na tecelagem vincular. In: O. B. R. Correa (org.). *Vínculos e instituições: Uma escuta psicanalítica*. (pp. 67-84). Escuta.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) (2023). As dificuldades das mulheres chefes de família no mercado de trabalho. *Boletim Especial*, 1(1), 1-14. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2023/mulheres2023.pdf> Acesso em 23 dez. 2024.

Divino, M. M. G., & Romagnoli, R. C. (2022). Inserção e Permanência de Prounistas Negras: Uma Experiência Institucional em Análise. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 22(3), 1103-1123. doi: <https://doi.org/10.12957/epp.2022.69803>

Falcke, D., & Wagner, A. (2005). A dinâmica familiar e o fenômeno da transgeracionalidade: definição de conceitos. In: A. Wagner (coord.). *Como se perpetua a família: a transmissão dos modelos familiares* (pp. 25-46). EDIPUCRS.

Fanon, F. (2008) *Pele negra, máscaras brancas*. EDUFBA.

Féres-Carneiro, T., de Mello, R. M., Machado, R. N., & Magalhães, A. S. (2017). Expectativas parentais na temporalidade contemporânea. *Estilos da Clínica*, 22(1), 29-44. doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v22i1p29-44>

Féres-Carneiro, T; Magalhães, A. S.; Machado, R. N. (2019). Avaliação psicológica com famílias em condição de vulnerabilidade social. In: J. Borsa. (Org.). *Avaliação psicológica aplicada a contextos de vulnerabilidade psicossocial* (pp. 147-167.). Vetor.

Fior, C. A., & Martins, M. J. (2021). Experiências de escolarização de jovens de camadas populares que ingressam no Ensino Superior. *Cadernos do Aplicação*, 34(2). doi: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.111286>

Fioreze, C., Stachelski, E., & Ribeiro, S. (2022). “Para minha família sempre serei lembrado”: reflexões sobre a realidade dos estudantes de primeira geração. *Vivências*, 18(35), 89-104. doi: <https://doi.org/10.31512/vivencias.v18i35.447>

Fiorini, M. C., Bardagi, M. P., Guisso, L., & Crepaldi, M. A. (2021). Impacto do Funcionamento Familiar na Diferenciação do Self de Universitários Brasileiros. *Revista de Psicologia (PUCP)*, 39(2), 909-931. doi: <http://dx.doi.org/10.18800/psico.202102.014>.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP.

Garrucho, M. E. G., Cabrera, L. C., & Caldarelli, C. E. (2021). Pobreza feminina no Brasil: os domicílios pobres chefiados por mulheres. *Revista Orbis Latina-Racionalidades, Desenvolvimento e Fronteiras*, 11(1), 142-159. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/orbis/article/view/2639/2521> Acesso em 23 dez. 2024.

Gibbons, M. M., Rhinehart, A., & Hardin, E. (2019). How first-generation college students adjust to college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 20(4), 488-510. doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/1521025116682035>

Gomes, M. A., & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 357-363. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2005.v10n2/357-363/pt> Acesso em 23 dez. 2024.

Gonçalves, L. S., Dannenhauer, A. M., & de Souza, I. M. (2021). Motivação para a escolha profissional na carreira pública. *Gestão Contemporânea*, 11(2), 28-53. Disponível em: <https://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/gestaocontemporanea/articloe/view/47/45> Acesso em 23 dez. 2024.

Hanna, P., & Mwale, S. (2019). “Não estou com você, mas estou...”: Entrevistas face a face virtuais. In V. Braun, V. Clarke, & D. Gray. *Coleta de dados qualitativos: Um guia prático para técnicas textuais, midiáticas e virtuais*

(pp. 297-314). Editora Vozes.

Ibarra, A. C., Ramos, N. B., & Oliveira, M. Z. (2021). Desafios das mulheres na carreira científica no Brasil: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 22(1), 17-28. doi: <https://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n102>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2020). Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. (2020). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. *Coordenação de População*. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101760> Acesso em 23 dez. 2024.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. (2012). Estudo Comparado sobre a Juventude Brasileira e Chinesa Dados preliminares do Brasil. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/121106_relatorio_estudo_juventude_brasileira_chinesa.pdf

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó.

Krom, M. (2000). *Família e mitos*. Grupo Editorial Summus.

Lahire, B. (1997). *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Editora Ática.

LeBouef, S., & Dworkin, J. (2021). First-generation college students and family support: A critical review of empirical research literature. *Education Sciences*, 11(6), 294. doi: <https://doi.org/10.3390/educsci11060294>

Lemke, R. A., & da Silva, R. A. N. (2010). A busca ativa como princípio político das práticas de cuidado no território. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(1), 281-295.

Leonardo, F. A. M., & de Moraes, A. G. L. (2017). Família monoparental feminina: a mulher como chefe de família. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, 3(1), 11-22. doi: <https://doi.org/10.33027/2447-780X.2017.v3.n1.02.p11>

Libâneo, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e pesquisa*, 38, 13-28. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>

Lima, C. C. P., & Alves, J. M. (2019). Ensino técnico no Brasil: breve histórico. *Educação & Tecnologia*, 20 (3), 26-36. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/701/646> Acesso em 26 dez. 2024.

Lima, R. V. A. (2019). A sociologia bourdieusiana e a construção social do habitus negro. *Praça-Revista Discente da Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*, 3(1), 1-16. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/praca/article/view/242820> Acesso em 23 dez. 2024.

Martins, E. M. D. A., Rabinovich, E. P., & Silva, C. N. (2008). Família e o processo de diferenciação na perspectiva de Murray Bowen: um estudo de caso. *Psicologia USP*, 19, 181-197. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51772008000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso em 23 dez. 2024.

Mello Neto, R. D. (2020). As estratégias dos egressos do Prouni em relação aos seus pais: o ensino superior como um momento de ruptura familiar. *Educação Unisinos*. 24. 1-18. doi: 10.4013/edu.2020.241.34

Minuchin, S. (1982). *Famílias: Funcionamento e tratamento*. Artes Médicas. (Obra original publicada em 1980).

Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & sociedade*, 23, 15-35. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

Oliveira, L. B., Duarte, R. A. G., & Teixeira, A. C. C. (2018). Rompendo Barreiras de Classe: A Experiência de Jovens Bolsistas do ProUni. *EnANPAD*, 1-16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337678934_Rompendo_barreiras_de_classe_A_experiencia_de_jovens_bolsistas_do_ProUni Acesso em 23 dez. 2024.

O'Shea, S., May, J., Stone, C., & Delahunty, J. (2024). *First-in-family students, university experience and family life: Motivations, transitions and participation*. Springer Nature. doi: 10.1007/978 3-031-34451-0.

Pellegrini, P. G., Silva, I. M. D., Barreto, M., & Crepaldi, M. A. (2015). Diferenciação do adulto jovem: Um estudo de caso em atendimento familiar. *Pensando Famílias*, 19(1), 114-129. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/penf/v19n1/v19n1a10.pdf> Acesso em 23 dez. 2024.

Penso, M. A.; Costa, L. F. & Ribeiro, M. A. (2021). Aspectos teóricos da transmissão transgeracional e do Genograma. In M. A. Penso & L. F. Costa (Orgs.). *A transmissão geracional em diferentes contextos: da pesquisa à intervenção*. (pp. 9-23). Summus Editorial.

Pochmann, M. (2004). Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In R. Novaes & P. Vannuchi (Orgs.), *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação* (pp. 217-241). Fundação Perseu Abramo.

Ponciano, E. L. T. (2021). A construção identitária de jovens universitários: uma perspectiva sistêmico-intergeracional. In T. Féres-Carneiro (Ed.). *Casal e família: clínica, conflitos e afetos* (pp. 145-171). PUC-Rio - Perspectiva.

Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária - um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70. doi: <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203016893006.pdf>

Ribeiro, M. A. (2010). A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. *Pesqui. prá. psicossociais*, 120-130. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/ribeiro.pdf Acesso em 23 dez. 2024.

Ribeiro, M. A. (2011). Juventude e trabalho: construindo a carreira em situação de vulnerabilidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 63, 58-70. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v63nspe/07.pdf> Acesso em 23 dez. 2024.

Sahão, F. T., & Kienen, N. (2021). Adaptação e saúde mental do estudante universitário: revisão sistemática da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, e224238. doi: <https://doi.org/10.1590/2175-35392021224238>

Salata, A. (2018). Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. *Tempo Social*, 30(2), 219-253. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>

Santos, L. N., Mota, A. M. A., & Silva, M. V. D. O. (2013). A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social Brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 700-715. doi: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000300014>

Santos, R. M., Nascimento, M. A., & de Araújo Menezes, J. (2012). Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 289-300. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v10n1/v10n1a18.pdf> Acesso em 23 dez. 2024.

Scalon, C. (2011). Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. *Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar*, 1(1), 49-68. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20/5> Acesso em 23 dez. 2024.

Schuh, M. S. (2017). *A trajetória da primeira geração da família na universidade: contribuições acerca da formação acadêmica na PUCRS* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7280> Acesso em 23 dez. 2024.

Senkevics, A. S., & Carvalho, M. P. D. (2023). Ofício de vestibulando: impasses da juventude na transição para o Ensino Superior. *Educação e Pesquisa*, 49, e260961. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349260961>

Silva, A. D., & Taveira, M. D. C. (2012). Educação e desenvolvimento de carreira das mulheres. *Ex aequo*, 25, 165-178. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/aeq/n25/n25a13.pdf> Acesso em 23 dez. 2024.

Soares-Lucchiari, D. H. (1996). Os desejos familiares e a escolha profissional dos filhos. *Revista de Ciências Humanas*, 14(20), 81-92. doi: <https://doi.org/10.5007/%25x>

Soares-Lucchiari, D.H. (1997). Uma abordagem genealógica a partir do genoprofissiograma e do teste de três personagens. In R. S. Levenfus et al. (Orgs.). *Psicodinâmica da escolha profissional* (pp. 135-160). ArtMed.

Telles, M. M., Santos, M. M. L., & Cunha, C. P. (2021). Carreira militar no Instituto Tecnológico de Aeronáutica: representações sociais de alunos ingressantes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 22(2), 203-214. doi: <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2021v22n207>

UNICEF. (2022). Busca ativa escolar: contexto geral da busca ativa no Brasil. *Brasília: UNICEF*. Disponível em: https://buscaativaescolar.org.br/storage/files/shares/2022/BAE_01_contexto_geral_web.pdf

Vieira, R. S., Senkevics, A. S., & Arends-Kuenning, M. (2019). Ações afirmativas na década de 2000 e suas consequências para o perfil discente das Universidades Federais. *Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais*, 3, 28-28.

Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. Simon and Schuster.

Wendling, M. I., & Wagner, A. (2005). Saindo da casa dos pais: a construção de uma nova identidade familiar. In: A. Wagner (coord.) *Como se perpetua a família?: A transmissão dos modelos familiares* (pp. 123-134). EDIPUCRS.

Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, 11, 226-237. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200003>

Zuccarelli, C., & Honorato, G. (2022). A revisão da Lei de Cotas na educação superior: dados para o debate. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 11(3), 999–1017. doi: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-65070>

Anexo 1: Roteiro de entrevista semiestruturado

Eixo – Família e projeto profissional

Pergunta disparadora: Me conte um pouco sobre como sua família lida com trabalho e profissão.

1. Com o que sua família trabalha?
2. Como você vê o trabalho da sua família?
3. Sua família tem o costume de conversar sobre trabalho e futuro profissional?
4. O que eles disseram da sua decisão de fazer vestibular/entrar na faculdade?

Eixo – Escolha profissional

Pergunta disparadora: Como foi sua trajetória acadêmica até chegar à universidade?

5. Como foi a escolha pelo seu curso atual?
6. O que você sabia sobre o seu curso antes de entrar na faculdade?
7. Você já teve algum contato com essa área antes?
8. Você considera que recebeu algum tipo de apoio/suporte na escolha pelo curso?
9. Como sua família participou da sua escolha pelo curso atual?

Eixo – Experiência na universidade

Pergunta disparadora: Como foi da sua vivência desde a descoberta de que você tinha sido aprovado no Prouni até o momento atual?

10. Como tem sido cursar a universidade?
11. Você identifica alguma rede de apoio para ajudar na sua trajetória acadêmica? De que forma esse apoio acontece?
12. Você buscou atendimento na universidade. O que te levou a isso?

Eixo – Perpetuação e diferenciação do projeto familiar

Pergunta disparadora: Como é para você ser da primeira geração da sua família a entrar na universidade?

13. Agora que você está na universidade, como sua família lida com isso?
14. De que forma sua família participa da sua rotina hoje, enquanto estudante universitário?
15. Quais são as expectativas da sua família com seu curso de graduação/ sobre o futuro profissional?
16. E quais são os seus objetivos e expectativas em relação ao seu curso de graduação?

Anexo 2: Ficha biográfica dos participantes

- Idade:
- Local onde mora:
- Raça:
- Instituição de ensino onde se formou no ensino médio:
- Curso na universidade:
- Tipo de bolsa de estudos:
- Escolaridade máxima dos familiares com quem convive:
- Ocupação dos pais/cuidadores principais:

Anexo 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Primeira geração da família na universidade: expectativas, suporte e desafios à permanência

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Tema da pesquisa: Transmissão geracional da profissão para jovens de famílias de baixa renda ingressantes no Ensino Superior.

Pesquisadora: Laísa Azevedo Esteves de Barros

E-mail: laisaesteves@hotmail.com

Telefone: (21) 98187-6930

Orientadora: Andrea Seixas Magalhães

E-mail: andreasm@puc-rio.br

Telefone: (21) 99693-0442

Primeira geração da família na universidade: expectativas, suporte e desafios à permanência, desenvolvida por Laísa Azevedo Esteves de Barros, mestranda em Psicologia Clínica do Departamento de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. O objetivo central da pesquisa é investigar o papel da família na construção do projeto profissional de jovens pertencentes à primeira geração a ingressar no Ensino Superior. Você tem autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como interromper sua participação a qualquer momento do estudo, sem qualquer penalização.

A privacidade e confidencialidade das informações por você relatadas serão mantidas por meio de nomes fictícios a serem utilizados na divulgação dos resultados da pesquisa, tanto na dissertação do Mestrado quanto em futuros artigos científicos. O acesso ao material da pesquisa é incondicional. Caso deseje informações sobre o estudo, você poderá buscar a dissertação na íntegra no site da biblioteca da PUC-Rio (<https://www.dbd.puc-rio.br/sitenovo/bibliotecas-puc.html>) ou buscar artigos oriundos da pesquisa no Currículo Lattes da pesquisadora (<http://lattes.cnpq.br/1322682703252588>).

Será realizada uma (1) entrevista individual online por videochamada para a coleta de dados, com duração estimada de 60 minutos. A ferramenta a ser utilizada será segundo a sua escolha, podendo ser *Zoom*, *Google Meet*, *Skype* ou outra similar. Apenas o arquivo de áudio será coletado por meio de recurso disponibilizado pela própria ferramenta de videochamada, que será testada antes do início da entrevista. É necessária sua autorização para que o áudio da entrevista seja gravado, transcrito e armazenado em arquivo digital em computador e dispositivos de armazenamento (*pendrive*) de uso pessoal da pesquisadora. Somente a pesquisadora terá acesso ao material completo. O material permanecerá armazenado por cinco anos e, após esse período, será destruído, tendo em vista a Resolução 510/2016.

Apesar do tema da entrevista não ser considerado sensível, os relatos individuais podem gerar sentimentos desconfortáveis por envolver sua história de vida familiar. Caso haja desconforto emocional que acarrete uma maior mobilização durante a entrevista, a partir de sua formação e experiência profissional em Psicologia, a pesquisadora estará apta a manejar a situação e acolher as possíveis dores surgidas, podendo também interromper a entrevista, se assim for mais adequado. Além disso, a pesquisadora irá viabilizar o encaminhamento psicológico sem custo para você, caso seja necessário.

Ao participar desse estudo você agregará para o conhecimento científico acerca das possibilidades de construção do projeto profissional em situação de vulnerabilidade e as influências familiares na escolha profissional. É importante destacar que você não receberá benefício material ou remuneração por participar dessa pesquisa, bem como não terá nenhum tipo de despesa ou prejuízo material. Todavia, ao participar do estudo, você terá a possibilidade de refletir acerca de questões relacionadas à escolha profissional e as influências familiares na escolha de uma profissão.

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável e com sua orientadora para quaisquer informações ou dúvidas sobre a pesquisa através dos contatos indicados neste termo. Diante de qualquer dúvida a respeito do caráter ético da pesquisa, a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq/PUC-Rio) pode ser consultada. A Câmara de Ética em Pesquisa é a instância da Universidade que tem por atribuição a análise ética dos projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada. Endereço da Câmara de Ética em

Pesquisa - Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 20º andar, Gávea-Cep- 22453-900. Rio de Janeiro, RJ. Tel. (21) 35271618. E-mail alef@puc-rio.br. Esta pesquisa está baseada nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 7 de abril de 2016, que regem as normas reguladoras das pesquisas envolvendo seres humanos no país.

O Termo de Consentimento é enviado por e-mail ao participante, já assinado pela pesquisadora. Caso você consinta em realizar a entrevista, você deve assinar o documento, gerando duas vias assinadas. Você deve guardar uma via com você e enviar a outra via ao pesquisador através do mesmo endereço de e-mail pelo qual recebeu este termo. Assinando este termo, você está autorizando o uso dos resultados prestados para fins de ensino, pesquisa e publicação, sendo preservada sua identidade e a dos membros da sua família, conforme mencionado anteriormente.

Fui informado sobre o estudo acima referido e compreendi seus objetivos. Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Estou assinando voluntariamente este termo, o que indica que concordo com minha participação nesta pesquisa em ambas as entrevistas previstas.

Autorizo a gravação da entrevista:

Sim

Não

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Laísa Azevedo Esteves de Barros
Pesquisadora