

Débora Piotto

# **Camadas Populares e Sucesso Escolar**

um olhar a partir da  
psicologia histórico-cultural

**CAMADAS POPULARES E  
SUCESSO ESCOLAR:  
UM OLHAR A PARTIR DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

## Financiamento



**DÉBORA PIOTTO**

**CAMADAS POPULARES E  
SUCESSO ESCOLAR:  
UM OLHAR A PARTIR DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**



**Pedro & João**  
editores

**Copyright © Débora Cristina Piotto**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos da autora.

---

Débora Cristina Piotto

**Camadas Populares e Sucesso Escolar: um olhar a partir da psicologia histórico-cultural.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 276p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1773-4 [Impresso - 2024]**

**978-65-265-1823-6 [Digital - 2025]**

1. Sucesso escolar. 2. Classe social. 3. Nível sócio-econômico. 4. Psicologia histórico-cultural. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## **PARA MELINA**

Que enquanto eu redigia este trabalho,  
aprendia a escrever “de verdade”...  
Com a esperança de que todas as crianças  
possam também fazê-lo  
e assim seja possível escrever outra história...



## AGRADEÇO

Ao Brown (para muitos; Luiz, para alguns) por ser companheiro de vida nas vitórias, nas derrotas e no sonho de justiça e igualdade. Por cuidar, com tanto amor, do Presente que a vida nos deu e que nos dá força e esperança para seguirmos sonhando...

À Elaine, “tia Naninha” querida, pela amizade, pelo companheirismo e pela cumplicidade. Pela presença firme e amorosa durante a elaboração deste texto. E por promover meu feliz reencontro com Vigotski!

Às amigas e companheiras de trabalho na USP; à Bianca por estarmos juntas em mais esse momento de nossas vidas e carreiras; à Soraya pela divertida amizade e pelo constante e carinhoso encorajamento; à Kátia pela torcida e “retaguarda” fundamental; à Teise pelos constantes incentivos; à Érika por estar sempre pronta a ajudar e à Lúcia pelo apoio e interesse.

Aos colegas Sérgio, pelo sofrimento conjunto nos momentos finais de organização do material da livre-docência, e ao Elmir, pelo gentil incentivo e pelos encaminhamentos práticos para o concurso.

A todo o pessoal da secretaria do departamento, em especial, à Sueli pela generosidade e gentileza e à Mara pela presteza e amizade.

Ao Prof. Geraldo Romanelli cujo auxílio no doutorado pôde ser retomado na livre-docência.

À Família Carochinha, como carinhosamente chamamos a turma de amigos originada da feliz convivência de seis anos na creche universitária da USP de Ribeirão Preto, pela força e pelo apoio logístico fundamental com minha filha para que eu pudesse trabalhar na tese.

Ao Gepape, e em especial ao Núcleo Ribeirão, pelos estudos, pelos debates, pela solidariedade, pela torcida e pela compreensão nos momentos de ausência.

A Ruben Nascimento, pela leitura criteriosa e interessada da versão preliminar do texto e pela paixão com que estuda Vigotski.

Às Professoras Kátia de Souza Amorim, Maria da Graça Jacintho Setton, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves, Soraya Maria Romano Pacífico e ao Professor Manoel Oriosvaldo de Moura, membros da Comissão julgadora do Concurso de livre-docência, ocorrido em 2018 e que originou este trabalho, pela avaliação do texto e pelo instigante diálogo.

À querida Profa Maria Alice Nogueira pela generosidade, pela integridade, pela partilha de conhecimento e pelo apoio e incentivos fundamentais.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / USP pelo apoio à publicação da tese no formato de livro

À “Pedro & João Editores”, em especial a Valdemir Miotello, pela sempre agradável parceria.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento da pesquisa que deu origem a este trabalho.

À Renata de Oliveira Alves, pelo valioso auxílio na realização da pesquisa de campo.

Ao Prof. Jean-Yves Rochex por generosamente escrever o prefácio a este livro e por promover o diálogo entre a Psicologia e a Sociologia da Educação que tem iluminado o meu caminho.

Às/aos minhas/meus queridas/os orientandas/os por me incentivaram, me compreenderem e por darem mais sentido ao meu trabalho.

À minha querida Família, por ser sempre meu chão e por me permitir sempre voar. À minha irmã Vanessa pelo cuidado com o “montinho de gente”. A meu irmão Rogério por trazer sempre a doce lembrança de nosso pai, Walther, cuja presença amorosa continua viva entre nós. E à minha mãe Eunice por me mostrar que o amor materno só faz crescer e cuja força vital me ensina todos os dias a viver e a agradecer o presente da Vida. e a meu irmão por

trazer sempre a doce lembrança de nosso pai, cuja presença amorosa continua viva entre nós.

E, por fim, agradeço às/aos estudantes que tornaram possível esta pesquisa por terem me confiado suas histórias, suas dores e suas conquistas. A eles dedico minha admiração e minha esperança de que sigam aprendendo sempre mais...



*Meu pai, se não me engano,  
ele estudou até a terceira, quarta série,  
ele estudou bem pouco.  
Então, a forma de ele se expressar é bem contida,  
creio eu por causa disso... (...)  
que nem o Fabiano do “Vidas Secas”.*  
(Fernando, estudante de Publicidade e Propaganda)

*Fabiano dava-se bem com a ignorância.  
Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.  
- Esta aí.  
Se aprendesse qualquer coisa,  
necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito.*  
(Graciliano Ramos. Vidas Secas)



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	<b>15</b>
Jean-Yves Rochex	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>33</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>35</b>
1.1 Longevidade escolar e sofrimento	37
1.2 Estudantes das camadas populares na USP: dificuldades e possibilidades	42
1.3 O sentido da experiência escolar em meios populares	46
1.4 Objetivo	50
1.5 Significado, sentido e vivência	53
<b>2. A PESQUISA E SEUS CAMINHOS</b>	<b>67</b>
<b>3. O CAMPO DA PESQUISA: os estudantes e suas trajetórias</b>	<b>71</b>
3.1 Perfil socioeconômico e rendimento acadêmico dos estudantes	71
3.2 Lembranças escolares: poucas e negativas	87
3.3 Boas recordações da escola: as histórias de Karina, Elaine e Carlos	97
3.4 A escola, o professor e o bom ensino	107
3.5 A relação com o saber escolar	117
3.6 O sentido da vivência escolar	124
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>137</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>139</b>

<b>APÊNDICE</b>	<b>153</b>
Entrevista com Karina (estudante do curso Relações Internacionais)	153
Entrevista com Fernando (estudante do curso Publicidade e Propaganda)	199

## PREFÁCIO

### Entre sociologia e psicologia, a provação do improvável<sup>1</sup>

Jean-Yves Rochex  
Professor Emérito  
em Ciências da Educação  
Laboratório ESCOL-CIRCEFT  
Universidade Paris 8 Saint-Denis (França)

Há mais de meio século, inúmeros estudos na França, no Brasil e em muitos outros países têm demonstrado a persistência de vínculos estatísticos entre origem social, trajetória educacional e destino ocupacional, apesar de a escolaridade ter sido ampliada. Já em 1966, em uma crítica ao mito da escola emancipatória, Bourdieu analisou como os diferentes modos de socialização e a construção do *habitus* social, por um lado, e as formas de funcionamento dos sistemas de ensino, por outro, contribuíam não apenas para a reprodução, na escola e por meio dela, das desigualdades sociais e das relações de dominação cultural, mas também para sua legitimação. Mais raros e mais tardios, embora em número crescente nas últimas décadas, são os estudos das "exceções" a essas regularidades trazidas à luz pelas estatísticas, sobre os casos e os processos de sucesso escolar improváveis de crianças de meios populares (ou, inversamente, de "fracasso escolar" de crianças de meios privilegiados) e das trajetórias de não-reprodução social, cujos destinos sociais excepcionais Bourdieu e Passeron (1964, p. 22) pediram "um estudo mais preciso das causas ou razões que (os) determinam". Embora esse trabalho sobre o sucesso escolar e os destinos sociais improváveis, que começou na França na década de 1980, seja agora mais numeroso e tenha dado origem a um número

---

<sup>1</sup> Tradução do original em francês feita por Débora Piotto.

crescente de obras literárias (principalmente as obras de Annie Ernaux, que recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 2022) ou de relatos sociológicos (ver, entre outros, Eribon, 2009; Lagrave, 2021; Bronner, 2023), paradoxalmente, ele deu origem a poucas pesquisas empíricas<sup>2</sup>. Elas são frequentemente objeto de debate e controvérsia entre autores que as veem como uma invalidação, uma refutação das teses de Bourdieu e uma reabilitação em ação da meritocracia e da ideologia de que “quem se esforça sempre alcança” ou, ao contrário, uma confirmação do determinismo social e de teorias da reprodução, no caso de a análise levar em conta variáveis, condições ou mecanismos sociais que sejam menos visíveis do que a mera associação de classe ou a composição entre diferentes tipos de capital (econômico, cultural, social, simbólico).

Argumentar-se-á aqui, como o faz Debora Piotto, que se interessar pelos processos que permitem a certos sujeitos sociais escapar da reprodução social e não percorrer os destinos e percursos escolares e sociais aos quais a sua origem social e as propriedades sociais de sua família pareciam predestiná-los, como no caso do próprio Pierre Bourdieu, não significa revogar ou invalidar as suas análises. Pelo contrário, significa pensar contra elas, no duplo sentido da palavra “contra”, ou seja, basear-se nelas e construir sobre elas, ao mesmo tempo em que se diferencia delas em uma oposição (relativa) que nos convida a pensar além delas<sup>3</sup>. O estudo e a análise dos processos pelos quais os casos de sucesso escolar e as trajetórias sociais improváveis são produzidos não se opõem aos processos que levam aos casos mais prováveis nos quais as teorias de reprodução se baseiam, mas devem nos permitir compreender melhor as mediações pelas quais se produzem tanto as exceções quanto as regularidades estatísticas.

---

<sup>2</sup> Nota da tradutora (N.T.): aqui o autor refere-se a pesquisas sobre trãnsfugas de classe e notadamente na França.

<sup>3</sup> N.T.: em francês, a palavra “contra” possui o sentido de oposição, mas também pode significar apoio.

A experiência escolar, seja qual for a origem social, nunca está dada *a priori*, mesmo que a margem de manobra e o campo de possibilidades que se oferecem aos diferentes sujeitos sociais sejam muito desiguais. Ela não é apenas um campo, um espaço, para reproduzir lógicas ou processos (institucionais, culturais etc.) que estão em jogo antes e fora dela, mas uma instância e uma matriz de atividades específicas nas quais se desenrolam processos de produção ou de re-produção, que lhe são específicos, mesmo que "determinações à distância" (Terrail, 1995), socialmente construídas em outros tempos e lugares, também atuem ali. Para entender melhor essa experiência, é sem dúvida útil, e até mesmo necessário, ir além dos limites do campo da sociologia e comparar suas contribuições e limitações com as de outras disciplinas, particularmente a psicologia ou as disciplinas da psique<sup>4</sup>, e, dessa forma, retornar à posição assumida por Marcel Mauss que, em 1924, queria identificar mais claramente e explorar com mais profundidade quais seriam "as questões colocadas e os serviços prestados" por cada uma dessas duas disciplinas uma à outra (Mauss, 1924/1985) <sup>5</sup>. No entanto, emancipar-se dos limites da sociologia não significa pensar que a singularidade das experiências individuais – sejam elas de caminhos improváveis ou mais previsíveis – surgiria de algo "fora do social" ou de uma oposição entre indivíduo e sociedade. Por outro lado, isso deve levar ao questionamento e ao debate dentro de cada uma das disciplinas, para se perguntar quais são os quadros teóricos e os autores que, tanto no campo da psicologia quanto no da sociologia, têm maior probabilidade de possibilitar, nutrir e manter – como se

---

<sup>4</sup> Foi isso que tentamos fazer em um estudo que também analisa – entre outros – casos de sucesso escolar improvável de adolescentes de classes populares que frequentavam a escola na França (cf. Rochex, 1995).

<sup>5</sup> Deve-se lembrar que Marcel Mauss, sobrinho de Durkheim e executor de seu testamento, tinha acabado de suceder o linguista Antoine Meillet como presidente da Société française de psychologie (Sociedade Francesa de Psicologia), o que atesta o intercâmbio entre as diferentes disciplinas das ciências humanas e sociais, que infelizmente se tornou raro e altamente insensato.

mantém uma conversa ou um incêndio, garantindo que ele não se apague – o diálogo com o outro campo. Nesse sentido, não podemos deixar de concordar com a hipótese de Débora Piotto de que, no campo da psicologia, a abordagem histórico-cultural é a melhor candidata para estabelecer e aprofundar esse diálogo, porque ela é construída contra concepções solipsistas e individualistas dos sujeitos humanos e do desenvolvimento de seu psiquismo. Ao contrário, essa abordagem concebe a psique como o produto de uma gênese social, sempre inacabada, feita de continuidades e descontinuidades, sem, no entanto, considerar que os fatos psicológicos são meramente a extensão ou o reflexo dos fatos sociais, no sentido dos fatos e lógicas que governam o funcionamento das sociedades. Na história da psicologia, essa abordagem é compartilhada por vários autores, incluindo Henri Wallon, Ignace Meyerson, Jérôme Bruner e, é claro, Lev Vigotski, a figura-chave da estrutura teórica deste livro. Vigotski considerava que "o indivíduo, no homem, não é o oposto do social, mas a sua forma superior" (Vygotski, 1929/2004).

### **Um trabalho de pesquisa rico de ensinamentos**

Neste livro, Debora Piotto nos apresenta um rico corpo de pesquisa baseado em entrevistas com doze estudantes originários de meios populares que tiveram acesso à Universidade de São Paulo, em cursos para os quais, nem as suas características sociais nem frequentemente o início de sua escolaridade, os predestinariam. A apresentação e a análise dessas entrevistas e a sua comparação trabalhos realizados na França são ricas de ensinamentos, embora seja obviamente importante nunca perder de vista as principais diferenças de contexto entre as duas formações sociais, brasileira e francesa, e entre seus sistemas educacionais, particularmente em termos da extensão das disparidades sociais entre as classes e entre as regiões ou territórios, a extensão da precariedade ou da "vulnerabilidade" social e a relação entre os estabelecimentos educacionais públicos e privados.

Uma das principais características do estudo de Debora Piotto é a diversidade e a heterogeneidade das formações e experiências educacionais e universitárias das pessoas entrevistadas e das disciplinas que estudaram (medicina, direito, relações internacionais, matemática, enfermagem, publicidade etc.), enquanto a maioria dos estudos e relatos literários e sociológicos desse tipo de trajetória improvável publicada na França diz respeito a pessoas que fizeram cursos e trabalharam no campo da literatura, filosofia ou ciências humanas e sociais e, portanto, estão familiarizadas com a palavra escrita e com a reflexividade e o autoexame associados a ela. Além disso, as trajetórias das pessoas entrevistadas por Debora Piotto não seguem a lógica de um projeto linear, em que o ponto de chegada está programado ou previsto desde o início. Ao contrário, muitas vezes fazem parte de uma jornada composta de etapas sucessivas, ou mesmo de bifurcações no caminho, em que cada nível alcançado permite repensar o campo de possibilidades e o campo do desejável, ou mesmo reconfigurar o significado dado à experiência escolar e ao trabalho de estudo. Debora Piotto nos conta que os alunos dos cursos mais seletivos da Universidade de São Paulo que haviam frequentado escolas públicas (que, no Brasil, são frequentadas principalmente por alunos das classes populares, ao contrário das escolas particulares, enquanto o inverso ocorre no ensino superior) haviam frequentado uma escola técnica. Entre os alunos que ela entrevistou, aqueles que haviam frequentado uma escola técnica eram também os que tinham as melhores lembranças de sua escolaridade anterior. Essas observações estão, sem dúvida, ligadas, como ela nos diz, ao fato de que as escolas técnicas no Brasil são consideradas de melhor qualidade do que outras escolas públicas. A escola técnica também pode ser vista como um componente dessas rotas passo-a-passo, nas quais os alunos de meios populares precisam primeiro almejar metas que não estejam muito distantes, que sejam consideradas acessíveis e cuja realização, por um lado, permita que eles vislumbrem os passos seguintes, e, por outro lado, ofereça uma espécie de seguro contra

o risco de fracasso e contratemplos que as ambições inicialmente consideradas muito altas ou irrealistas podem gerar, mas que não são mais assim quando a meta ou as metas iniciais são alcançadas.

As entrevistas conduzidas por Debora Piotto também mostram a diversidade, o contraste e a evolução das lembranças e dos sentimentos dos entrevistados sobre suas experiências escolares. Eles não são apenas contrastantes, ou mesmo contraditórios, entre diferentes entrevistados, mas também, para o mesmo entrevistado, de um período para outro em sua história e trajetória escolar. Uma etapa anterior pode ser mencionada em termos muito negativos, enquanto a seguinte – no ensino médio ou na universidade – será mencionada em termos muito mais positivos, ou vice-versa. Isso mostra que a experiência escolar é uma história, no sentido pleno do termo, aberta a uma pluralidade (maior ou menor) de possibilidades, que não importa simplesmente disposições ou um *habitus* formado externamente e anterior a ela, mas que pode contribuir para transformá-los, nas margens ou de maneira mais profunda, submetendo-os à provação de atividades e normas específicas que são próprias a ela. E é a especificidade, a consistência e a resistência do aprendizado que ocorre ali, dos objetos e práticas de saber que são ali apropriados – e que necessariamente diferem daqueles provenientes da experiência familiar ou cotidiana – que constituem provação para os sujeitos.

O termo "provação" deve ser entendido aqui em seu duplo sentido: embora sejam certamente uma prova, as aprendizagens e as práticas de saber também são oportunidades para que esses sujeitos provem a si mesmos, no sentido de desafiarem-se, e, assim, abrirem novas possibilidades, ou até mesmo novos motivos de atividade e implicação pessoal. Vários dos entrevistados de Debora Piotto são testemunhas eloquentes desse fato. Carlos, por exemplo, cuja participação na Olimpíada Brasileira de Matemática o levou a uma nova etapa e a uma reorientação de seu percurso. Outro exemplo é Fernando, para quem isso é especialmente verdadeiro. Esse estudante sonhava em ser jogador de futebol profissional e

começou a trabalhar depois de concluir o ensino médio, do qual fala em termos bastante negativos. Mas, ao retomar seus estudos, depois de quatro anos de atividade profissional, com o objetivo de obter acesso ao ensino superior público e, por extensão, a um emprego melhor, ele relata uma nova relação com o saber, desta feita positiva, a ponto de a aquisição de novos conhecimentos – e não mais apenas a esperança de um emprego mais bem remunerado – se tornar a razão de ser de seus estudos, o principal motivo de seu investimento a partir de agora.

Esses movimentos, essas migrações de significado mostram que a experiência escolar ocorre e se desenvolve em um registro duplo, que ela sempre tem um lado objetivo e um lado subjetivo, indissociáveis, mas irreduzíveis um ao outro. De uma parte, ela tem uma eficácia social, um conteúdo objetivo concreto: para que o aluno se aproprie de um conhecimento, de um conceito ou de uma ferramenta em termos de seu significado, é necessário que ele realize uma atividade prática e/ou cognitiva em relação a eles, que responda adequadamente à atividade humana que eles incorporam e objetivam, o que obviamente depende em grande parte da pertinência dos processos de transmissão e de ensino com os quais ele se depara. De outra parte, a experiência escolar apresenta-se também, sempre e para cada sujeito, para cada aluno, em construções biográficas singulares, em dinâmicas subjetivas e intersubjetivas. Assim, ela sempre realiza, na história subjetiva do aprendiz, um movimento diferente daquele de sua eficácia social, sem perder nada de seu conteúdo objetivo por isso. É a partir da relação em evolução entre esses dois âmbitos – o objetivo e o subjetivo – que o significado da experiência escolar nasce e pode ser transformado. Os dois componentes que a constituem não estão em uma relação de simples coexistência ou de desenvolvimento separado, nem em uma relação unilateral na qual um é meramente dependente ou está a serviço do outro. Embora cada um esteja sujeito a um desenvolvimento e a uma história regidos por processos e regras específicos, suas relações não são constantes e

também estão sujeitas ao desenvolvimento e à história<sup>6</sup>. Em outras palavras, o que acontece em um lado (por exemplo, a apropriação de novos saberes) pode ter um efeito no outro lado, abrindo novas possibilidades ou até mesmo permitindo que o indivíduo retorne a atividades e aspirações das quais ele achava que deveria desistir (conforme demonstrado por várias trajetórias improváveis de sucesso escolar e migração social). Ou, ao contrário (como no caso de fracasso escolar), contribuem para a desmobilização, a perda de autoconfiança e até mesmo o ressentimento contra si mesmo ou contra os outros, em uma pessoa que se depara com a restrição ou com o fechamento do campo de possibilidades aberto a ela.

Também é digno de nota o fato de que os entrevistados que relatam uma (re)organização positiva de sua relação com o saber e com os estudos parecem inclinados a falar sobre seus professores, em termos positivos ou negativos, mas concentrando-se muito menos em sua pessoa e nas relações emocionais que possam ter tido com eles, e muito mais na função, na maneira como eles exercem sua profissão. É a qualidade do ensino e a qualidade do relacionamento do professor com seus alunos que são enfatizadas, ou cuja ausência ou inadequação é lamentada, muito mais do que as características pessoais dos professores. Em contraste com o desrespeito, a falta de exigência ou os métodos de ensino inadequados mencionados por alguns dos entrevistados, outros – até mesmo os mesmos, considerando outra etapa de seu curso – falaram de professores que "realmente ensinavam", que "não subestimavam" os alunos, que os incentivavam a "pensar, questionar, duvidar e discutir", que "investiam" neles. Esse reconhecimento (nos dois sentidos da palavra, que se refere tanto à possibilidade de identificar quanto à de conferir valor) da natureza específica da instituição e da experiência escolar, e de seus agentes

---

<sup>6</sup> Essa concepção dialética de relações entre o componente objetivo e o subjetivo da atividade humana, entre o desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento subjetivo, está no centro do trabalho de Vygostki e também de Wallon. Sobre esse ponto, cf. Rochex (1999).

e funções, muitas vezes anda de mãos dadas, entre os alunos "bem-sucedidos", com o reconhecimento (novamente nos dois sentidos da palavra) de que essa experiência necessariamente difere da experiência familiar, que as regras específicas de uma diferem das específicas da outra<sup>7</sup>. Sem dúvida, isso se aplica a todos os alunos, mas esse processo parece ser mais difícil, ou pelo menos mais desafiador, para as crianças de origem popular, que geralmente não estão familiarizadas com a instituição escolar, suas exigências, seus valores, seus métodos operacionais e seus significados implícitos. Essas crianças precisam, portanto, reconfigurar as suas relações com o mundo, com o saber e com a linguagem – construídas e internalizadas no decorrer de sua socialização familiar e de sua experiência cotidiana – diante das exigências específicas do conhecimento e das práticas escolares, de sua aprendizagem, de suas configurações conceituais e de seus fundamentos epistemológicos. Isso na mesma direção de que, como insiste Vigotski nos capítulos V e VI do livro “Pensamento e Linguagem”<sup>8</sup>, o desenvolvimento de conceitos científicos questiona e reconfigura o desenvolvimento de conceitos cotidianos, sem desqualificar ou invalidar a eficácia ou a relevância destes últimos em situações de experiência cotidiana do mundo e da linguagem.

### **Entre experiência familiar e experiência escolar: relações de desenvolvimento (ou impedimento) recíproco**

Por tudo isso, Vigotski distancia-se explícita e vigorosamente das concepções das relações entre conceitos espontâneos ou cotidianos e conceitos científicos como relações de

---

<sup>7</sup> Sobre esse ponto, ver Rochex (1995).

<sup>8</sup> N.T.: O autor cita aqui a tradução francesa do livro de Vigotski cujo título em russo é “Pensamento e fala (ou discurso)”. No Brasil, uma primeira versão deste livro, resumida e modificada, foi traduzida do inglês também com o título “Pensamento e linguagem”. Posteriormente, o livro foi traduzido direto do russo, em sua versão integral, e publicado sob o título “A construção do pensamento e da linguagem”.

desenvolvimento separado, ou seja, de mera oposição e superação dos primeiros pelos segundos, uma concepção que ele criticou Piaget por adotar<sup>9</sup>. Ao contrário de tais concepções, Vigotski escreveu: "O desenvolvimento de conceitos cotidianos e o de conceitos científicos são processos intimamente ligados, que exercem uma influência constante um sobre o outro. Por um lado, o desenvolvimento de conceitos científicos deve inevitavelmente se basear em um certo nível de maturação de conceitos cotidianos, que não podem ser irrelevantes para a formação de conceitos científicos [...]. Por outro lado, devemos supor que o surgimento de conceitos de um tipo mais elevado, como os conceitos científicos, não pode deixar de influenciar o nível dos conceitos cotidianos já formados. [...] Em resumo, poderíamos dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de aprendizagem na escola se distinguem dos conceitos cotidianos por uma relação diferente com a experiência da criança, por uma relação diferente da criança com seus respectivos objetos e por uma trajetória de desenvolvimento diferente desde seu nascimento até sua formação final". Em seguida, ele acrescenta, em uma nota mais epistemológica: "O que torna os conceitos científicos fortes torna os conceitos cotidianos fracos e, inversamente, a força dos conceitos cotidianos é a fraqueza dos conceitos científicos. [...] Os conceitos científicos acabam sendo tão inconsistentes em uma situação não científica quanto os conceitos cotidianos o são em uma situação científica". Cada um precisa do outro para se desenvolver; eles estão em relações de "interdependência recíproca", e essas relações de interdependência podem constituir uma zona de desenvolvimento próximo para ambos: "Os conceitos científicos germinam para baixo por meio dos conceitos cotidianos. Estes últimos germinam para cima por meio de conceitos científicos"

---

<sup>9</sup> Não é possível discutirmos aqui a validade dessa crítica ao psicólogo de Genebra, uma questão que precisaria ser examinada com mais profundidade, levando em conta, por um lado, as obras de Piaget que Vigotski conhecia e discutia na época e, por outro lado, toda a obra de Piaget.

(Vygotski, 1934/1997). Portanto, precisamos pensar em suas relações não como relações de simples coexistência ou como relações de eliminação, com um dando lugar ao outro, o que minaria ou desqualificaria a sua eficácia, mas como relações de elaboração, mediação e desenvolvimento recíprocos, tanto na história das formações sociais quanto na das formações psicológicas<sup>10</sup>.

O mesmo tipo de problema parece relevante para o estudo e a compreensão das relações complexas e evolutivas entre, por um lado, a socialização e a experiência familiar e, por outro lado, a socialização e a experiência escolar, especialmente no caso de jovens de origem popular. Isso porque para eles, a escola não só tem uma função psíquica de permitir aos filhos “deixar suas famílias” e de se emancipar dos limites ou da estreiteza da vida familiar, como para todas as crianças e adolescentes, mas também representa a possibilidade, a esperança, até mesmo o risco, de ter uma vida diferente e melhor do que a de seus pais. Mas essa aspiração a “uma vida diferente”, muitas vezes considerada como uma promoção cultural e social, pode ser frustrada, ou até mesmo derrotada, se for subjetivamente percebida como uma experiência de mudança radical, levando a se perceber como estranho para si mesmo ou para a história da qual provém, como uma experiência ou um processo de socialização que só pode ocorrer em uma relação de afastamento, ou até mesmo de desqualificação, da socialização anterior, de suas práticas e de seus valores. Meu próprio trabalho sobre o sucesso escolar estatisticamente improvável de adolescentes oriundos de meios populares na França (Rochex, 1995) parece ter mostrado que, para esses adolescentes, a experiência escolar é reconhecida (em ambos os sentidos do termo) como necessariamente – e felizmente – diferente da experiência familiar, sem competir com ela, mas, ao contrário, extraindo recursos dela e ajudando a abri-la para novas atividades e conteúdos. Desse modo, o que pude descrever e analisar como

---

<sup>10</sup> Sobre essa questão, ver Rochex (2012).

um processo de tripla autorização (inter)subjéitiva ocorre entre gerações, entre filhos e pais: se esses jovens se autorizam, sem nenhuma dificuldade subjéitiva séria, a se tornarem diferentes de seus pais ao não reproduzirem a sua história não é apenas porque estão simbolicamente autorizados a fazê-lo por seus pais, mas porque, em troca, reconhecem a legitimidade dessa história e dessas práticas que não querem reproduzir, que não querem tornar suas, das quais querem se emancipar. É o reconhecimento por cada uma das partes (filhos e pais) de que a história do outro é legítima sem ser a sua própria que torna possível esse processo de autorização tripla e permite que a história familiar, por meio dos filhos, continue sem se repetir, e isso sem encenações nem conflitos graves ou insuperáveis. Podendo afirmar uma parte da sua experiência familiar e práticas, disposições, valores, esquemas de ação e traços identificatórios que esses jovens puderam se apropriar, em sua experiência escolar, na antecipação e elaboração de si que ela requer e torna possível, e podendo afirmar, então, o que eles foram e a história da qual eles provêm, no contexto do que eles se tornam na e pela escola, eles estão, assim, em condições de reconhecer e de ver reconhecida a sua experiência escolar não como uma exigência de mudança ou uma ruptura radical, mas como uma experiência de "desenvolvimento simbólico e social", conforme a expressão de Basil Bernstein (1975). Esses jovens são capazes de combinar ruptura e continuidade, permanência e mudança, unidade e diferenciação subjéitivas, entre passado e futuro, entre história familiar e história escolar, entre identificações e ideais<sup>11</sup>. Como a história de vida e grande parte da obra literária de Annie Ernaux ilustram de forma eloquente, para citar apenas um exemplo entre muitos, o sucesso escolar de crianças de origem popular é uma experiência (mais ou menos difícil e às vezes dolorosa) de questionamento e avaliação, mas também de um possível

---

<sup>11</sup> Sobre essa questão, ver a noção de "ipséité" de Ricoeur (1990), ou a maneira como a psicanalista Piera Aulagnier conceitua "os dois princípios do funcionamento identificatório" (Aulagnier, 1986).

desenvolvimento recíproco<sup>12</sup> – em vez de simples justaposição, compartimentalização, divisão ou ignorância mútua – desses diferentes universos sociais e âmbitos de socialização e de atividades que são a família e a escola (ou mesmo a sociabilidade juvenil), e dos repertórios de esquemas e disposições que elas incorporaram em cada um deles. Por outro lado, o sentimento de que a experiência escolar poderia, para esses sujeitos sociais que são os alunos, não ser portadora de nenhuma exigência nem produtora de nenhum efeito em termos de testar, trabalhar e transformar a si mesmos e seus esquemas e categorias de apreensão do mundo, de revisão, enfim, de sua socialização "primária", assim como o sentimento de não poder recorrer a ela e à sua experiência familiar e social, por serem objeto (real ou percebido) de descrédito e desqualificação no e pelo mundo escolar, são frequentemente a fonte, de diferentes maneiras, de grandes dificuldades na escola, no âmbito "cognitivo" das atividades de aprendizagem e/ou no âmbito do comportamento e da "incivilidade" ou do "desvio" ou ainda da dificuldade e do sofrimento psíquicos.

### **Para além dos altos e baixos, contradições e provações**

Talvez – ou pelo menos essa é a nossa hipótese – exista aqui um caminho para estudar as diferentes formas subjetivas pelas quais as trajetórias de sucesso improvável ou de trânsfugas ou migrantes de classe, especialmente as ascendentes, são vivenciadas. A primeira parte do estudo de Debora Piotto tem o imenso mérito de mostrar que as modalidades mais frequentemente descritas ou que têm como objeto relatos e testemunhos desse tipo de trajetória as colocam sob o signo do sofrimento, da vergonha, da negação de si mesmo, dos sentimentos de traição, da anomia, da dissociação, da clivagem e ou até mesmo

---

<sup>12</sup> Essa é uma crítica – que não será possível desenvolver aqui – à noção de *habitus* clivado de Pierre Bourdieu (2004) ou à noção de "esquizofrenia feliz" de Bernard Lahire (1998a; 1998b). A esse respeito, ver Rochex (2019).

da patologia. Referimo-nos anteriormente à noção de *habitus* clivado de Pierre Bourdieu, que é objeto de discussão crítica particularmente no trabalho de Sam Friedman (2014; 2016). Ainda mais característico dessa abordagem, que poderia ser descrita como "dolorista", é "La névrose de classe"<sup>13</sup> (1987) de Vincent de Gaulejac, termo pelo qual o autor designa "uma configuração neurótica singular em pessoas que mudam de classe social". Essa formulação e a análise que o autor faz das primeiras obras de Annie Ernaux podem ser vistas como uma construção teórica que, a meu ver, é muito rápida para pensar que a vida, os conflitos psicológicos, ou mesmo a *neurose* (que é uma patologia), possam ser diretamente determinados pelas lógicas sociais e pelas contradições das quais elas são feitas. Em tal construção, os grupos sociais compartilham apenas o seu confronto nos múltiplos desdobramentos das lógicas da distinção nas quais os meios populares, vistos somente a partir do polo supostamente passivo da dominação, não têm nada a afirmar fora de sua esfera de experiência. Assim, nenhuma atividade, nenhuma experiência, pode passar ou continuar de uma esfera de experiência ou classe social para outra. Mudar de classe, nessa acepção, exige, portanto, uma renúncia completa de si mesmo e das identificações anteriores constitutivas de sua própria história<sup>14</sup>. E isso não apenas porque nada do que se adquiriu no meio que se deixou pode ser aplicado no meio em que se está entrando, mas também porque o sujeito é confrontado com um "superego impregnado com valores da classe

---

<sup>13</sup> N.T.: traduzido para o português como "A neurose de classe: trajetória social e conflitos de identidade".

<sup>14</sup> Vincent de Gaulejac escreve sobre Annie Ernaux que, tendo internalizado "os valores e hábitos da burguesia por meio de sua educação escolar gratuita", que, em realidade era uma escola religiosa particular, ela tem que "internalizar esse novo modelo e rejeitar o de seus pais"; ela tem de empreender "um processo de desidentificação dos modelos 'depositados' na criança por seu ambiente inicial e de reidentificação com modelos diferentes, às vezes contraditórios", em outras palavras, um processo de negação e eliminação do que ela deve à sua socialização familiar. Para uma discussão mais aprofundada dessa análise e de seus pressupostos teóricos e sociais, ver Rochex (1995).

dominante"; e um percurso e um superego como esses só podem ser causa de sofrimento ou mesmo de patologia psíquica. Também podemos ver aqui uma retomada da velha retórica que condena os pobres e os humildes ao infortúnio e à maldição se eles tentarem ou conseguirem se elevar acima de sua condição, uma retórica defendida desde o século XIX pela maioria daqueles que se opõem à democratização da educação e ao acesso ao conhecimento.

Há, entretanto, como Debora Piotto nos lembra, outras formas subjetivas de viver um sucesso escolar improvável ou uma trajetória de migração de classe. Em contraste com o que chamei de abordagem "dolorista", alguns trabalhos ou relatos parecem adotar o que poderia ser chamado de abordagem "conciliadora", seja para dar conta das trajetórias reais ou para prever, por meio de hipóteses, as condições que tornam ou poderiam tornar possível um sucesso ou uma trajetória escolar improvável. Gérald Bronner descreve a trajetória de sua própria vida – desde a infância pobre até o *status* de professor universitário na Sorbonne – como muito "comum" e que não o expôs à vergonha nem a uma "consciência infeliz", e critica a abordagem dolorista que ele reprova em Didier Éribon, Annie Ernaux e até mesmo em Pierre Bourdieu, como parte de um "viés de autoindulgência" e um tipo de "exaltação do sofrimento" que transforma "pequenos embaraços em amargura incoercível" (Bronner, 2023). Bernard Lahire, por sua vez, argumenta a favor da coexistência pacífica de *habitus* e padrões de ação que o mesmo sujeito pode dever a diferentes universos sociais, ou até mesmo a favor da compartimentalização desses universos sociais. Referindo-se a casos de mobilidade social e à experiência dos "trânsfugas de classe", ele argumenta que eles poderiam não ser uma causa de sofrimento, ou serem muito menos, se os diferentes repertórios de padrões de ação incorporados pelo mesmo sujeito em diferentes universos sociais (família e escola em particular) pudessem "coexistir pacificamente quando forem expressos em contextos sociais diferentes e separados": "se os esquemas opostos de ação pudessem sempre corresponder a contextos sociais distintos e compartimentados, se eles

sistematicamente dissessem respeito a práticas sociais e campos de atividade muito claramente diferenciados, então não estaríamos testemunhando uma espécie de competição e oscilação constantes, mas uma genuína duplicação pacífica (entre 'aqui' e 'lá')" (Lahire, 1998a). Em um texto menos conhecido, ele menciona a possibilidade desse modo de clivagem e coexistência pacífica, até mesmo de compartimentalização ou ignorância mútua, no âmbito de cada criança, entre socialização escolar e socialização familiar, como sendo capaz de facilitar o sucesso escolar em meios populares, cujo sucesso poderia então ser considerado como "produzindo 'esquizofrênicos felizes'": "Em vez de viver com a alternativa um tanto brutal de consolidar o "relacionamento com o mundo" formado durante a chamada socialização "primária" e desafiá-lo profundamente, dando origem a "conflitos internos", a escola poderia ser o ambiente social preferido para produzir "esquizofrênicos felizes". (...) De todos os objetivos que as descobertas recentes nas ciências sociais podem razoavelmente nos levar a almejar, o de produzir um número cada vez maior de 'esquizofrênicos felizes' não é, sem dúvida, o menos motivador" (Lahire, 1998b).

Além dessas oposições polares, reais ou construídas por razões polêmicas, há outros trabalhos, muitos dos quais citados por Debora Piotto. Parece necessário, portanto, um trabalho de inventário, mapeamento e comparação de relatos, depoimentos, estudos e análises de histórias de sucesso e trajetórias "improváveis", bem como dos desafios, contradições e provações enfrentados pelos sujeitos sociais, tarefa que eu e Debora nos propomos a realizar juntos. Como mencionado anteriormente, a noção de provação me parece mais heurística para esse fim do que as oposições entre fortuna e infortúnio, sofrimento ou experiências comuns, e assim por diante. Danilo Martuccelli (2007), por exemplo, sugere repensar a sociologia como "o estudo do processo de individuação por meio de provações". Essa noção de provação também é central para a psicologia, pois nos permite pensar e estudar o desenvolvimento do sujeito humano como uma série de

provações, que exigem que o sujeito vá além de si mesmo e o capacitam (ou não) a provar a si mesmo em um "trabalho de fazer" no qual ele pode reconhecer e ver reconhecido não apenas o que ele é, mas o que ele faz e o que ele se torna. A noção de provação é, portanto, valiosa na medida em que "serve para estabelecer uma articulação específica entre os principais processos societários e as experiências pessoais, entre a padronização estrutural e a singularização das experiências" (Martuccelli, 2019), na medida em que visa a analisar a maneira pela qual os sujeitos sociais enfrentam desafios e contradições específicos de uma formação social, nunca definida *a priori*, e na medida em que designa uma experiência que envolve tanto agir quanto sofrer.

Em outras palavras, se os sucessos escolares e as trajetórias sociais improváveis são fonte de provações para os sujeitos, que os enfrentam com graus variados de êxitos ou fracassos, eles também são uma provação para cada uma das disciplinas – tanto para a sociologia quanto para a psicologia – que se esforçam para explicá-los, tentando estudar e compreender melhor a história e as estruturas das formações sociais, bem como as das formações psicológicas, os conflitos e os acordos, as contradições e as convergências das quais ambas são tecidas. Para concluir, gostaria de agradecer a Debora Piotto pela contribuição que ela traz com a presente obra a este empreendimento coletivo.

## Referências

Aulagnier Piera (1986), *Un interprète en quête de sens*, Paris, Ramsay.

Bernstein Basil (1975), *Langage et classes sociales*, Paris, Éd. De Minuit.

Bourdieu Pierre (1966), "L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture", *Revue française de sociologie*, VII, pp. 325-347.

Bourdieu Pierre (2004), *Esquisse pour une auto-analyse*, Paris, Éditions Raisons d'agir.

Bourdieu Pierre e Passeron Jean-Claude, *Les héritiers*, Paris, Éditions de Minuit.

Bronner Gérald (2023), *Les origines. Pourquoi on devient qui l'on est*, Paris, Éditions Autrement.

Éribon Didier (2009), *Retour à Reims*, Paris, Fayard.

Friedman Sam (2014), 'The Price of the Ticket: Rethinking the Experience of Social Mobility', *Sociology*, vol. 48, n° 2, 352-368.

Friedman Sam (2016), 'Cleaved habitus and the emotional imprint of social mobility', *The Sociological Review*, vol. 64, no. 1, 129-147.

Lagrave Marie-Rose (2021), *Se ressaisir. Enquête autobiographique d'une transfuge de classe féministe*, Paris, La Découverte.

Lahire Bernard (1998a), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.

Lahire Bernard (1998b), "La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse", *Ville-École-Intégration*, no. 114, 104-109.

Martuccelli Danilo (2007), "La sociologie aux temps de l'individu", *Interrogations ?*, n° 5, *L'individualité, objet problématique des sciences humaines et sociales*. [online <https://www.revue-interrogations.org/La-sociologie-aux-temps-de-l> (Acessado em 23 de janeiro de 2025)].

Martuccelli Danilo (2019), "Les épreuves, ou comment décrire la vie sociale à échelle humaine", *Le Sociographe*, No. Hors-série 12, 19-41.

Mauss Marcel (1924/1985), "Rapports réels et pratiques de la psychologie et de la sociologie", *Journal de psychologie normale et*

*pathologique*, 1924; reimpresso em Marcel Mauss, *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1985.

Ricœur Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

Rochex Jean-Yves (1995), *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*, Paris, PUF.

Rochex Jean-Yves (1999), "Lev Vygotski et Henri Wallon: une pensée dialectique des rapports entre pensée et affect", em Yves Clot (ed.), *Avec Vygotski*, Paris, La Dispute, 119-137.

Rochex Jean-Yves (2012), "Des usages de Vygostki dans les débats et la recherche en éducation", em Yves Clot (ed.), *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute, 41-60.

Rochex Jean-Yves (2019), "La genèse des dispositions, entre socialisation et développement? Conseils d'orientation croisés entre le sociologue et le psychologue", em Séverine Depoilly e Séverine Kakpo (eds.), *La construction des dispositions sociales durant l'enfance. Enquêter sur et dans les familles*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 73-105.

Terrail Jean-Pierre (1995), *La dynamique des générations. Activité individuelle et changement social*, Paris, L'Harmattan.

Vygotski Lev S. (1929), "Psychologie concrète de l'homme", tradução francesa em Michel Brossard, *Vygotski. Lectures et perspectives de recherche en éducation*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2004.

Vygotski Lev S. (1934), *Pensée et langage*, tradução francesa, Paris, La Dispute, 1997.



## APRESENTAÇÃO

Este livro é originado da minha tese de livre docência, defendida em 2018, como parte dos requisitos do concurso público para tornar-me Professora Associada junto ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, na área Educação, subárea: Psicologia Educacional. Ele apresenta resultados inéditos de uma pesquisa realizada com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) intitulada “Camadas Populares e Universidade Pública: o sentido da experiência escolar de estudantes que ingressaram na Universidade de São Paulo por meio do Inclusp”<sup>1</sup>.

No âmbito da pesquisa foram elaborados três relatórios que apresentaram o progresso alcançado no projeto desenvolvido. Os resultados constantes em dois deles já foram publicados em periódicos da área educacional e estão referenciados ao longo do texto. E aqueles constantes do terceiro e último relatório, que tratavam da questão central que motivou a investigação, foram o objeto de minha tese de livre-docência, publicada agora neste livro.

As reflexões aqui expressas, embora sejam de minha inteira responsabilidade, puderam ser formuladas a partir de várias oportunidades de discussões. Em especial, elas se devem a um profícuo diálogo que, apesar de às cegas, foi estabelecido com a/o parecerista responsável pela avaliação do projeto e seu desenvolvimento no âmbito da Fapesp. Suas considerações e sugestões foram centrais para alguns dos rumos que a pesquisa tomou. Assim, agradecemos aqui, uma vez mais e publicamente, as suas contribuições. Igualmente o diálogo estabelecido com a

---

<sup>1</sup> Processo nº 2010/20872-4. Parte da pesquisa também contou com o apoio do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e da Pró-reitoria de Graduação da USP

Comissão julgadora do Concurso de livre-docência, composta por Kátia de Souza Amorim, Manoel Oriosvaldo de Moura, Maria da Graça Jacintho Setton, Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves e Soraya Maria Romano Pacífico, contribuiu para o formato final em que a tese vem agora a público. E, por fim, a análise aqui feita também é advinda de minha inserção em grupos de estudos e pesquisas de que participo (Observatório Sociológico Família-Escola – OSFE e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica – GEPAPe), ou que coordeno (Grupo de Estudos sobre Sucesso e Fracasso Escolar – GEsSFe).

Nesse sentido, em função de todas as possibilidades de diálogos que tive ao longo do desenvolvimento da pesquisa, e por entender que o trabalho acadêmico é sempre produto de um trabalho coletivo, utilizarei a primeira pessoa do plural ao longo deste texto.

O livro está organizado em quatro grandes partes (Introdução, A pesquisa e seus caminhos, O campo da pesquisa: os estudantes e suas trajetórias e Considerações finais), estando algumas delas subdivididas em itens. Adicionalmente, além desta Apresentação, ao final do texto, o leitor encontrará também as Referências e um Apêndice com dois exemplos de entrevistas realizadas com estudantes de diferentes cursos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Todas as entrevistas realizadas com as/os estudantes foram transcritas na íntegra, mas não puderam constar aqui por totalizarem mais de 300 páginas.

## 1. INTRODUÇÃO

A questão de fundo que move este trabalho e que, afinal, tem nos mobilizado desde o doutorado é como explicar o sucesso escolar em camadas populares. Uma vez que o fracasso escolar é o destino social estatisticamente mais provável daqueles cujas origens estão mais distantes do mundo escolar, como explicar os casos que rompem com esse destino? Essa tem sido uma questão mobilizadora não só para nós, mas também para várias pesquisas realizadas no Brasil e no exterior.

Em terras estrangeiras, a temática tem destaque como objeto de estudo principalmente na França. Lá, vários trabalhos vêm discutindo o que se poderia chamar de sucesso escolar em meios populares por meio do estudo de trajetórias escolares improváveis. Isto é, pesquisas sobre percursos de indivíduos das camadas populares que atingem os níveis mais altos do sistema de ensino.

Tais investigações podem ser inseridas em uma “tradição” inaugurada desde a publicação de *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*, em 1964, por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2014<sup>3</sup>), considerado um “clássico” da sociologia francesa (Masson, 2014). Baseados em dados estatísticos, enquetes e entrevistas, Bourdieu e Passeron mostram as relações entre as desigualdades sociais e escolares ao apresentarem a conexão existente entre a origem social e o acesso ao (e o rendimento no) ensino superior, discutindo a contribuição da educação escolar para a reprodução social. Contra a ideologia da escola como libertadora e redentora da sociedade, o livro *Os herdeiros*, e posteriormente toda a obra de Bourdieu, mostra a contribuição do sistema de ensino para a sua conservação (Nogueira; Nogueira, 2004). Desde então, muitos

---

<sup>3</sup> Por ocasião dos cinquenta anos da publicação de *Les héritiers: les étudiants et la culture*, a obra foi traduzida para o português.

trabalhos vêm discutindo as mudanças ocorridas no ensino superior e as consequências sobre as desigualdades escolares.

Nesse contexto, há pesquisas dedicadas especificamente à investigação sobre os “não herdeiros”, isto é, sobre trajetórias de estudantes que, embora oriundos de meios populares, tiveram acesso ao ensino superior. Um desses trabalhos foi realizado por Jean-Pierre Terrail em 1990. O autor investigou as trajetórias escolares de 23 intelectuais, de ambos os sexos, “trânsfugas” de classe, isto é, filhos de operários que haviam cursado ensino superior na França (Terrail, 1990).

Outro estudo francês sobre essa temática foi o de Jean-Paul Laurens em 1992. O autor analisou trajetórias escolares de filhos de operários franceses que cursaram engenharia. A partir de dados estatísticos, ele concluiu que a chance de um filho de operário ter acesso ao título de engenheiro era da ordem de 1 para 500, sendo este, inclusive, o título de seu trabalho: *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire* (“1 sobre 500. O sucesso escolar em meio popular”) (Laurens, 1992)<sup>4</sup>.

No Brasil, esse tipo de pesquisa iniciou-se também na década de 1990 a partir da contribuição desses e de outros estudos franceses. A primeira pesquisa nacional realizada sobre a temática, conforme relata Maria Alice Nogueira (2014), uma das responsáveis pela introdução desse tipo de investigação no Brasil e orientadora do trabalho pioneiro, foi a dissertação de Écio Antônio Portes, de 1993, intitulada *Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares*. Portes (1993) entrevistou 37 estudantes, de ambos os sexos, na faixa etária de 19 a 43 anos, de diferentes cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) provenientes das camadas populares.

O segundo trabalho de que se tem notícia sobre a temática é a tese de doutorado de Maria José Braga Viana (*Longevidade escolar*

---

<sup>4</sup> A temática continua a ser estudada na França, como mostram, por exemplo, os trabalhos de Millet e Thin (2005), Panabière (2010), Rochex e Crinon (2011), Romainville e Michaut (2012), Daverne e Dutercq (2013).

*em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*), de 1998, também orientada por Nogueira. Viana (1998)<sup>5</sup> fez entrevistas com sete estudantes (cinco mulheres e dois homens) que tinham em comum o fato de terem ingressado no ensino superior (alunos de graduação e pós-graduação em universidades de Minas Gerais) e serem provenientes de famílias com dificuldades econômicas e filhos de pais com baixo nível de escolaridade, exercendo (ou tendo exercido) trabalhos predominantemente manuais.

No ano seguinte, 1999, Jailson de Souza e Silva, orientado por Zaia Brandão, defendeu sua tese de doutorado *Por que uns e não outros? Caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Silva (1999) entrevistou onze estudantes pobres que tinham em comum o fato de residirem em uma favela do Rio de Janeiro e terem realizado curso superior.

Nos anos 2000, o tema continuou a ser investigado, tendo sido objeto dos trabalhos realizados por Écio Portes (2001), Maira Barbosa (2004), Wilson Almeida (2006) e Wânia Lacerda (2006), que se debruçaram sobre a presença de estudantes pobres em universidades públicas<sup>6</sup>.

Nesse contexto científico e valendo-nos das contribuições dessas pesquisas, realizamos nossos estudos para fins de doutoramento, cuja defesa ocorreu em 2007. Na pesquisa realizada, analisamos a trajetória escolar e a experiência universitária de estudantes provenientes das camadas populares nos cinco cursos superiores de mais alta seletividade da Universidade de São Paulo (USP) com o objetivo de discutir os sentidos, atribuídos por eles próprios, do ingresso e da permanência no ensino superior público (Piotto, 2007).

---

<sup>5</sup> A tese foi publicada em livro pela editora da Universidade Católica de Goiás (Viana, 2007).

<sup>6</sup> Mais recentemente, a temática continua a ser investigada; ver, a título de ilustração, os trabalhos realizados por Tárabola (2010; 2016).

Em 2009, tendo como tema de sua tese de doutorado o ingresso de filhos de seringueiros na Universidade Federal do Acre, Maria do Socorro Souza realizou, como parte de seu trabalho, um estado da arte das pesquisas realizadas sobre a temática até aquele momento. A autora analisou tanto os trabalhos pioneiros de Portes (1993, 2001), Viana (1998) e Silva (1999), quanto os realizados posteriormente por Barbosa (2004), Lacerda (2006), Almeida (2006) e Piotto (2007), que correspondiam às pesquisas existentes sobre a temática, no Brasil, até 2008<sup>7</sup>.

A revisão bibliográfica feita a partir destes oito estudos permitiu a M. Souza (2009) destacar quatro elementos constituidores de percursos escolares atípicos. O primeiro deles, denominado “a família como esfera fundamental na construção das trajetórias escolares improváveis”, trata da presença da família nas trajetórias analisadas. A autora afirma que, embora a família tenha sido mencionada em todos os estudos, em alguns deles ela foi tomada como condição *sine qua non* da longevidade escolar<sup>8</sup> nos meios populares. O segundo aspecto destacado pela autora é “a mobilização dos próprios indivíduos na constituição dos percursos escolares atípicos”. Na maioria dos trabalhos analisados por M. Souza, os estudantes apareceram com um papel ativo e central em suas trajetórias de longevidade escolar. O terceiro elemento constituidor dos percursos escolares atípicos que emergiu da revisão feita por M. Souza foi “o papel de outras instâncias sociais de referência”. A pesquisadora afirma que os trabalhos (com exceção de um), com maior ou menor ênfase, assinalaram que o contato com esferas da vida social para além da família (como escola e trabalho) foram importantes mediações para as trajetórias

---

<sup>7</sup> A pesquisadora comenta que esses foram os trabalhos que ela conseguiu localizar por meio de buscas e contatos com outros pesquisadores. Ela informa ainda que, no momento em que realizava o levantamento, duas pesquisas que também versavam sobre a temática estavam em andamento. Trata-se dos estudos de J. Souza (2009) e Arenhaldt (2012).

<sup>8</sup> Essa expressão, utilizada por Viana (1998), indica a permanência no sistema de ensino até a educação superior.

prolongadas analisadas. E, por fim, o quarto e último aspecto destacado por M. Souza foi “os sentidos que pais e filhos atribuem à escolarização”. Em todos os trabalhos analisados pela autora, os sentidos que os sujeitos atribuíram à escolarização longa foram importantes fatores de mobilização ou de constituição de estratégias para as trajetórias de longevidade escolar.

Segundo M. Souza, embora os trabalhos analisados tenham destacado a importância dos sentidos atribuídos pelos estudantes, os sentidos que os próprios trabalhos conferiram ao prolongamento da escolarização em meios populares variou,  *grosso modo*, entre compreendê-los como conformismo e ruptura cultural ou como abertura de novas possibilidades. Também nós, em artigo oriundo da tese de doutorado e publicado em 2008, apontamos para algumas dessas mesmas questões ao realizarmos uma análise de parte dos trabalhos citados (Piotto, 2008).

No artigo, discutimos as contribuições e alguns dos desafios existentes em relação à investigação sobre o acesso e a permanência do estudante das camadas populares no ensino superior. A revisão dos trabalhos de Viana (1998), Portes (2000), Silva (1999) e Barbosa (2004) permitiu-nos evidenciar a importância da ação da família em percursos escolares alongados e sua centralidade como objeto de pesquisa (Piotto, 2008). Aliada à análise de uma das trajetórias objeto de nossa pesquisa de doutorado, a revisão possibilitou também indicar a necessidade de se estudar “a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas e de se atentar para outros sentidos além do sofrimento, para o acesso e a permanência do estudante pobre no ensino superior” (Piotto, 2008, p. 724).

Dada a importância desta última dimensão para o presente trabalho, aprofundaremos sua discussão no próximo item.

## 1.1 Longevidade escolar e sofrimento<sup>9</sup>

Um dos aspectos que mais nos chamou a atenção nos trabalhos pioneiros realizados no Brasil sobre a temática da longevidade escolar em camadas populares é o fato de essa, em geral, ser entendida a partir de uma visão que enfoca a ruptura ou o choque cultural decorrente da diferença entre o mundo escolar e o familiar e o sofrimento proveniente de tal diferença. Um exemplo dessa discussão está presente na pesquisa realizada por Viana (1998) em seu doutorado, que, como vimos, foi o segundo trabalho brasileiro apresentado sobre a temática.

Em artigo que resume sua tese de doutorado (Viana, 2000), a autora discute uma ordem de questões que podemos denominar de psíquicas. Nas biografias analisadas por Viana são apontadas dificuldades psicológicas que seriam advindas do distanciamento cultural e social do mundo familiar à medida que caminhos escolares mais longos são trilhados. O sofrimento pode ser vivido tanto no contexto da experiência escolar quanto no das relações familiares. E reafirma a pesquisadora:

[...] a longevidade escolar nas camadas populares, potencialmente produtora de discontinuidades culturais e subjetivas entre as gerações envolvidas, não trabalha no sentido de inscrever afetivamente o sujeito no seio da família. Ou seja, não se vive impunemente o distanciamento das origens, seja pela sua *resultante*, a de se transformar em “trânsfuga”<sup>10</sup>, seja pela experiência, muitas vezes dolorosa, do *processo* (Viana, 2007, p. 55, grifos da autora).

Essa discussão está ancorada em outros estudos sobre o tema, dentre os quais destacamos, a título de exemplo, o realizado pelo pesquisador francês Jean-Pierre Terrail (1990), já mencionado. O autor enfatiza os efeitos de discontinuidade e ruptura que o acesso

---

<sup>9</sup> Parte da discussão compreendida neste item também pode ser encontrada em Piotto (2008, 2007).

<sup>10</sup> A autora toma emprestado o termo utilizado por Terrail (1990).

ao ensino superior, representando outra cultura, teria para estudantes de meios populares. O sucesso escolar só poderia ser obtido às custas de enorme solidão e de negação das origens.

Não obstante a coerência da análise feita por Viana (2000) à luz dos trabalhos que, assim como o que ela realizou, foram também pioneiros em outros contextos, parece-nos possível encontrar na pesquisa de Viana (1998) outras possibilidades de compreensão acerca do fenômeno em análise. Das sete biografias analisadas, em pelo menos quatro, a autora afirma que a emancipação cultural proporcionada pelo ingresso na universidade não é vivida pelos estudantes como uma ruptura com o grupo familiar. Exemplo disso é a história de Helena, estudante de medicina na UFMG. Seu pai, que trabalhara como açougueiro, possuía apenas a 3ª série primária, e sua mãe, dona de casa, possuía o primário completo<sup>11</sup>. Segundo Viana (1998), essa estudante autorizou-se a se distanciar dos pais sem nutrir um sentimento de transgressão por reconhecer a legitimidade da história deles, tendo sempre sua origem como um importante ponto de apoio. Caso semelhante é o de Luís – estudante de filosofia na Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei, filho de pai semianalfabeto, trabalhador braçal, e cuja mãe trabalhara como empregada doméstica e lavadeira. De acordo com Viana (1998), esse estudante teve como fonte de energias subjetivas para sua trajetória escolar a compreensão da especificidade do universo escolar e de sua diferença em relação à família. A pesquisadora afirma que em nenhum momento do contato com Luís percebeu que, para ele, aprender e emancipar-se culturalmente de sua família poderia significar transgressão. Olga – aluna do mestrado em educação da UFMG, que perdeu o pai (mecânico) aos 7 anos, e cuja mãe trabalhou como servente de escola e concluiu o 1º grau mediante supletivo – é outro exemplo de emancipação cultural não vivida com sofrimento. A mãe, cujo sonho era ver as filhas formadas como professoras, “consentia”

---

<sup>11</sup> Como a pesquisa empírica foi feita antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), manteremos aqui essa denominação.

simbolicamente que elas fossem o mais longe possível nos estudos. Assim, conforme Viana (1998), Olga autorizou-se a aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela universidade sem viver isso como transgressão, o que pode ser ilustrado em seu relato sobre a experiência na UFMG, onde, segundo sua expressão, “nadou de braçada”. E a história de Catarina – pedagoga, cursando especialização em psicopedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), filha mais velha de uma família de onze irmãos, mãe analfabeta, dona de casa, e pai trabalhador rural com primário incompleto – é outro exemplo de emancipação não vivida como ruptura. Segundo Viana (1998), a luta de Catarina pela escolarização (alfabetizou-se no Mobral, concluindo a 4<sup>a</sup> série com 17 anos) foi facilitada pelas relações intersubjetivas familiares, e seu processo escolar não foi vivido como transgressão. Nos exemplos citados, o fato de estudantes provenientes de camadas populares ingressarem em universidades não significou para eles fonte de sofrimento no tocante a sua relação com a família.

Assim, a partir do material obtido por Viana (1998), parece-nos possível apontar outras possibilidades de compreensão do sucesso escolar em meios populares que não, exclusiva ou necessariamente, o sofrimento advindo da ruptura cultural com as origens sociais.

Um trabalho que também indica outra possibilidade de entendimento para a longevidade escolar em camadas populares é o de Barbosa (2004). Essa pesquisadora – interessada em compreender como estudantes pobres vivem essa condição em uma universidade pública – discute duas possibilidades de significação: tal experiência pode ser vivida como situação de humilhação social ou como encontro e revelação. O trânsito entre duas realidades socioculturais diferentes pode acarretar, nesses estudantes, tanto desenraizamento quanto troca de influências.

Barbosa entrevistou três ex-alunos da USP que tinham em comum o fato de serem originários das camadas populares. Inicialmente esperando obter lembranças de humilhação vividas durante a graduação, não foi isso o que a pesquisadora mais ouviu

nos relatos. Foi a partir da fala de uma das entrevistadas – Regina, ex-aluna do curso de psicologia, profissional estabelecida com mestrado e doutorado na área – que a autora pôde ampliar seu olhar e vislumbrar que não há apenas sofrimento e humilhação na condição de estudante pobre em uma universidade pública. Regina – proveniente de um bairro periférico de São Paulo – foi enfática ao afirmar que seu cotidiano na universidade não era constituído apenas de sofrimento. De fato, ele existia, sobretudo em relação ao sentimento de incapacidade para algumas tarefas acadêmicas e na convivência com colegas de turma. Apesar disso, a ex-estudante afirmou que se divertia e aproveitava muito aquilo que o *campus* e a vida universitária ofereciam. Recusava-se a ver o pobre como coitado ou alguém que causasse pena; a pobreza apareceu em sua fala como um obstáculo a se vencer e como possibilidade de crescimento. Regina, inclusive, afirmou ter se valido dessa condição como modo de se diferenciar na universidade durante a graduação. Questionada a respeito do que mais mudara em sua vida com o ingresso na USP, ela respondeu que foi o acesso a outra vida cultural, vivida como enriquecimento, e não como substituição a sua experiência familiar. Barbosa (2004) aponta que talvez a entrada na universidade tenha colaborado para que essa ex-aluna assumisse sua condição econômica e cultural com mais calma, sem negação ou renúncia de seu desejo de aprender e crescer mais.

Esses dois trabalhos apontam para outros sentidos além do sofrimento no acesso e na permanência do estudante pobre no ensino superior. E foi buscando conhecer os sentidos que estudantes de cursos de alta seletividade da USP atribuíam a essa experiência que realizamos nossa pesquisa de doutorado sobre a qual falaremos no item a seguir.

## 1.2 Estudantes das camadas populares na USP: dificuldades e possibilidades

Nos estudos para fins de doutoramento, realizamos entrevistas em profundidade com cinco estudantes provenientes das camadas populares que ingressaram nos cursos mais seletivos de um dos *campi* da USP (Piotto, 2007). As trajetórias dos entrevistados falam das dificuldades e do sofrimento do estudante com essa origem para ingressar e permanecer em uma universidade pública, mas também das alegrias, das conquistas e das possibilidades que o ingresso em tal instituição representa.

Em relação à experiência universitária, embora os estudantes relatem choques e embates, bem como se refiram ao sofrimento advindo da convivência com a desigualdade social, tal experiência também aparece em suas falas representando perspectivas de vida nunca imaginadas.

A história de Marcos, 27 anos, aluno do 4º ano do curso de psicologia, é um exemplo disso. Filho de um vigia aposentado e de uma dona de casa, ambos com a 4ª série do ensino fundamental, esse estudante levou cinco anos até conseguir ser aprovado no exame do vestibular, período durante o qual teve de conciliar trabalho e estudo para arcar com as despesas de cursinhos preparatórios, trabalhando durante a maior parte desse período como garçom em um restaurante-choperia. Apesar do enorme esforço e do grande cansaço, Marcos afirma que a entrada na USP significou uma completa transformação em sua vida – um giro de “180º” – e permitiu que, em quatro anos de curso, ele “tirassemos” os cinco anos durante os quais tentou ingressar em uma universidade pública. O ingresso na USP representou, por exemplo, a possibilidade de resgate de saberes seus, como a filosofia e o teatro, desvalorizados no cursinho e dispensados no seu trabalho como garçom. O que não fazia diferença naqueles espaços foi aproveitado na universidade e permitiu a Marcos a entrada em um grupo de pesquisa sobre história da psicologia e a participação no grupo de teatro. O ingresso na universidade

viabilizou outra perspectiva de vida para Marcos. Sem o acesso ao ensino superior gratuito, Marcos vislumbrava uma trajetória de vida pouco atraente: realizar um curso qualquer numa faculdade particular com muito sacrifício para pagá-lo, conseguir um emprego um pouco melhor e constituir família. A entrada na USP representou uma perspectiva de vida diferente da já traçada pela sua condição social. A diferença que a universidade tem feito na vida de Marcos fica evidente quando ele afirma que, antes, por mais que trabalhasse e se esforçasse, as coisas pareciam não acontecer, ao passo que, na universidade, com um pequeno esforço, “o mundo gira”.

No tocante à relação com suas famílias, os relatos dos estudantes de cursos de alta seletividade da USP mostram que o ingresso e a permanência na universidade não significam, necessariamente, fonte de sofrimento para aqueles que, provenientes das camadas populares, tem acesso ao ensino superior.

Para Antônio, 23 anos, aluno do 5º ano do curso de farmácia, filho de um fundidor aposentado que cursou até a 3ª série e de uma costureira que completou a 4ª série primária, ingressar na universidade representou uma transformação tão brusca em relação à posição social ocupada por sua família que reconhece que, mesmo já estando formado e tendo recém ingressado na pós-graduação, ainda se surpreende com as possibilidades que constantemente são apresentadas a ele. Segundo o relato de Antônio, o acesso à universidade possibilitou não só sua mudança de pensamento, mas de toda sua família. A experiência desse estudante nos permite afirmar que existem outros sentidos para a relação entre filho/aluno e família, diferentes do sofrimento advindo de um distanciamento cultural. Sua experiência universitária tem contribuído para que sua família mude a forma de pensar a escolarização. Por ser o pioneiro da família no ensino superior público tanto do lado paterno quanto materno, Antônio transformou-se numa espécie de exemplo a ser seguido. A trajetória da irmã mais nova está sendo facilitada por sua

experiência, pois os pais compreendem melhor e conhecem mais sobre o acesso à universidade. Também um primo de 16 anos vai prestar vestibular, o que mostra que a sua experiência tem sido fonte de modificação de pensamento na família mais ampla, e não apenas em seu núcleo familiar.

Pedro, 22 anos, aluno do 4º ano do curso de biologia, filho de um pedreiro que cursou até a 4ª série e de uma dona de casa que concluiu curso técnico, conta que a sua opção profissional nunca foi muito bem compreendida pelos pais. Eles não entendiam o que era a profissão de biólogo, com o que trabalhava, por conceberem como carreiras de nível superior apenas as “profissões imperiais” (Vargas, 2010), como medicina, direito ou engenharia. Todavia, ele relata que, ao longo de sua graduação, os pais puderam ir conhecendo melhor o curso de biologia. A dificuldade de os pais de Pedro entenderem sua escolha profissional pode ser considerada consequência da distância cultural que separa seus cotidianos do ensino superior. Contudo a própria experiência universitária do filho pôde ajudar a mudar essa visão, permitindo uma ampliação de horizontes, não só para Pedro, mas também para seus pais. A distância cultural, que se acentua com a experiência universitária, entre pais e filho não nos pareceu ser vivida como sofrimento, e sim como oportunidade de crescimento para ambos.

Também Felipe, 22 anos, aluno do 3º ano do curso de administração, filho de um motorista e de uma funcionária pública, refere-se a uma ampliação de hábitos por parte de sua família e maior aceitação de diferentes estilos de vida proporcionadas pelo fato de ele morar e estudar em uma cidade bem maior do que a cidade natal onde a família reside. De sua parte, ele relata maior compreensão acerca de atitudes e características familiares que antes ele reprovava. Já da parte da família, a grande mudança refere-se justamente à maior queixa desse estudante em relação à sua família: Felipe relata que, após seu ingresso na universidade, seus pais “abriram mais um pouco a cabeça” e passaram a valorizar o estudo, o que ele caracteriza como mudança de “mentalidade” e

o faz afirmar que, atualmente, a partir de sua experiência, os pais “são diferentes do que eles já foram um dia...”.

Na pesquisa realizada (Piotto, 2007), a diferença entre mundo escolar e familiar parece não ter sido fonte de sofrimento para estudantes das camadas populares que ingressaram em uma universidade pública de grande prestígio. Ao contrário, o acesso e a permanência do filho em um curso universitário de alta seletividade constituíram oportunidade de desenvolvimento e aprendizagem também para as famílias. Além disso, embora o contato com um universo cultural diferente, representado pelo acesso e pela permanência em uma universidade pública, tenha trazido sofrimento pela convivência cotidiana com a desigualdade social, também trouxe perspectivas de vida para os estudantes entrevistados nunca antes imaginadas por eles.

Um trabalho que talvez contribua para a compreensão do fato de que, no caso da pesquisa que realizamos no doutorado (Piotto, 2007), a relação com a família não tenha constituído fonte de sofrimento para os estudantes entrevistados, em função da diferença entre universo escolar e familiar, é o do psicólogo francês Jean-Yves Rochex.

Rochex integrou, com o sociólogo Bernard Charlot e a linguista Elisabeth Bautier, o grupo *Éducation, Socialisation et Collectivités locales*<sup>12</sup> (ESCOL), que ficou conhecido no Brasil pelo desenvolvimento do conceito de “relação com o saber” (Charlot; Bautier; Rochex, 1992; Charlot, 1996, 2000). Com a saída de Bernard Charlot da Universidade Paris VIII, Jean-Yves Rochex passou a coordenar o grupo de pesquisa que, ampliado, tornou-se o *Centre Interuniversitaire de Recherche “Culture, Éducation, Formation, Travail”*<sup>13</sup> (CIRCEFT). Com o objetivo de compreender o sentido da experiência escolar em meios populares na França,

---

<sup>12</sup> Educação, Socialização e Coletividades locais.

<sup>13</sup> Centro Interuniversitário de Pesquisa “Cultura, Educação, Formação, Trabalho”.

Rochex realizou sua pesquisa de doutorado cujos resultados apresentaremos a seguir.

### **1.3 O sentido da experiência escolar em meios populares**

Rochex (1995)<sup>14</sup> entrevistou dez adolescentes filhos de imigrantes residentes na França e que possuíam três diferentes tipos de vivências escolares: alguns com sucesso escolar brilhante (estatisticamente atípico), outros com situação escolar problemática do ponto de vista da aprendizagem, mas sem problemas de comportamento, e um terceiro grupo de adolescentes que, embora menos indiferentes à aprendizagem escolar, apresentavam problemas de comportamento na escola. Para o presente trabalho, interessa-nos, sobretudo, o primeiro tipo de experiência escolar.

O autor relaciona os casos, por ele denominados, de sucesso escolar em meios populares a determinados sentidos atribuídos à escolarização, bem como a determinados tipos de relação dos adolescentes com suas origens sociais, representadas principalmente por suas famílias.

O sentido da experiência escolar pode ser definido basicamente por duas dimensões: uma objetiva e outra subjetiva (Rochex, 1995). A primeira diz respeito à escola, afirmando Rochex (1995) que, para os adolescentes entrevistados que possuíam uma trajetória escolar bem-sucedida, as atividades e os conteúdos escolares tinham valor neles mesmos, além de terem significado por seus valores cognitivos, intelectuais, estéticos e de ampliação de conhecimentos. Para esses adolescentes, a escola não era concebida como concorrente ou antagônica à família; o universo escolar era entendido em sua especificidade, com uma “normatividade” que o diferenciava do universo familiar e o fazia ultrapassar as relações interpessoais.

A dimensão subjetiva, por sua vez, está relacionada à noção de tríplice autorização. Para Rochex (1995), a emancipação da herança

---

<sup>14</sup> A tese de doutorado de Rochex foi defendida em 1992 e publicada em livro em 1995.

familiar, ou seja, a não reprodução da história escolar e social da família, por parte dos filhos, é possível a partir de três tipos de autorizações. Uma delas refere-se à autorização do próprio filho-estudante para “deixar” a família, empreendendo um movimento de emancipação, sem reproduzir a história familiar. A outra autorização diz respeito aos pais que autorizam o filho a se emancipar, a ser outro, com uma história diferente da deles. E a terceira consiste em uma autorização recíproca, a partir da qual há um reconhecimento mútuo entre pais e filhos de que a história de cada um é legítima sem ser a sua própria.

Exemplo dessa tríplice autorização é o caso de Malika. Oitava filha (dentre nove irmãos) de pais argelinos e muçulmanos – pai, falecido, era operário e não sabia ler nem escrever, assim como a mãe, que nunca exerceu atividade profissional –, Malika, 16 anos, nascida na França, é uma boa aluna e tem projetos de realizar “grandes estudos”. Em sua história, Rochex (1995) localiza duas ordens práticas de autorização mútua – uma relativa à linguagem e outra à religião. É assim, por exemplo, que, apesar de a mãe de Malika compreender, mas não falar francês, essa estudante continua a lhe falar em francês e a mãe a lhe responder em árabe. Malika também se autoriza a ser árabe sem ser muçulmana. E se isso não lhe traz problemas é porque, segundo Rochex, de um lado, sua mãe também lhe autoriza e, de outro, porque Malika autoriza sua mãe a não falar francês e a continuar muçulmana sem que essas práticas sejam vividas com desvalorização. Para essa adolescente, levar uma vida diferente da de sua mãe, fazer “mais” do que ela não significa uma relação negativa com a figura materna. É o reconhecimento de Malika (e também de sua mãe) de que a história da outra é legítima sem ser a sua, o que torna possível a tríplice autorização. Tal autorização, por sua vez, permite à estudante conjugar mudança e continuidade e passar sem dificuldades subjetivas maiores do universo familiar ao escolar, permitindo que a história familiar, por meio dela, possa prosseguir sem se repetir.

De acordo com Rochex (1995), o reconhecimento da legitimidade da história familiar constitui forte ponto de apoio para

o movimento emancipatório. A condição familiar, isto é, as dificuldades econômicas e culturais enfrentadas pelos pais, não é vista pelos filhos como sinal de incapacidade ou de indignidade, mas contextualizada dentro das condições sócio-históricas que a produziu.

Se a relação dos adolescentes com suas origens sociais, representadas especialmente por suas famílias, é importante fonte de mobilização escolar, também a escola contribui para essa relação. Segundo Rochex (1995), a emancipação simbólica, autorizada dentro do espaço familiar, é estruturada e reforçada por conteúdos escolares significativos. Assim, no caso de Malika, por exemplo, as atividades de aprendizagem escolar também são ocasiões de elaboração de conteúdos não formais:

A dialética, entre função social e função simbólica da escola e das atividades de aprendizagem, assim constituída, parece ser um poderoso apoio – objetivo e subjetivo ao mesmo tempo – à mobilização escolar de Malika. E isso num processo em que o efeito se torna, por outro lado, a causa daquilo que o iniciou (Rochex, 1995, p. 198, tradução nossa).

Rochex (1995) entende que é possível a estudantes pobres terem experiências escolares bem-sucedidas, sem a vivência de “conflitos insuperáveis”, dependendo do tipo de relação que se estabelece com o conhecimento escolar. Essa, por sua vez, dependerá tanto da relação com a origem familiar quanto da relação com as próprias atividades e conteúdos escolares. Ao contrário de provocar sofrimento, a diferença entre o mundo escolar e o familiar, na visão de Rochex, pode ser um fator de promoção de aprendizagem e desenvolvimento nos casos de “sucesso escolar” em meios populares, a depender, entre outros aspectos, do sentido da experiência escolar.

Embora essa dimensão não tenha sido o foco da investigação realizada (Piotto, 2007), levantamos a hipótese de que pode ser uma explicação para o fato de a relação escola-família não ter sido fonte

de sofrimento para os estudantes entrevistados naquela pesquisa. E com a intenção de investigar essa hipótese é que propomos a presente discussão.

#### **1.4 Objetivo**

Assim, partindo das contribuições dos estudos já realizados sobre a temática e da pesquisa de Rochex (1995), o presente trabalho objetiva analisar o sentido pessoal atribuído à experiência escolar por estudantes provenientes das camadas populares que ingressaram em uma universidade pública. Mais especificamente, buscar-se-á analisar o sentido da experiência escolar de estudantes que ingressaram em cursos de maior e menor concorrência da USP.

Muito embora a experiência universitária seja, evidentemente, também uma experiência escolar, neste trabalho, ao utilizarmos o adjetivo “escolar” estaremos nos referindo à experiência dos estudantes durante a educação básica.

A análise empreendida terá a seguinte questão norteadora: o sentido da experiência escolar pode ser considerado um fator que contribui para a explicação de trajetórias escolares prolongadas? Ou, em outros termos: o sentido da experiência escolar pode ajudar a explicar o sucesso escolar nas camadas populares?

#### **1.5 Significado, sentido e vivência**

Ao abordar o sentido da experiência escolar, Rochex (1995) parte do conceito de sentido conforme proposto por Lev S. Vigotski (2001) e também desenvolvido por Alexis N. Leontiev (1978, 1983). Para analisarmos as possíveis contribuições dessa discussão para o entendimento do sucesso escolar em meios populares, faremos uma breve exposição sobre os conceitos de significado e sentido na psicologia histórico-cultural. Na sequência, abordaremos a noção de experiência a partir do conceito de vivência, também segundo Vigotski (2010).

Vigotski dedica-se a explicar a consciência humana, tendo como objetivo último de seu projeto de investigação a formulação de uma nova Psicologia. E considerando que o autor afirma que a consciência “sente e pensa” (Vigotski, 2001, p. 485), parece-nos acertado entender que, ao falar de consciência, Vigotski está se referindo à pessoa ou ao ser humano como um todo, integrando seus aspectos cognitivos e afetivos, e pretendendo explicar, em última instância, e em sua totalidade e complexidade, o desenvolvimento humano.

A consciência, segundo Vigotski (2001), embora envolva o pensamento, é mais ampla do que ele, incluindo-o, mas não se reduzindo a ele. Ao tratar da necessidade de se considerar a consciência para se compreender o pensamento, o autor aponta para essa definição mais ampla, que integra aspectos relacionados a motivos e emoções na consciência:

O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva, e abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções. Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva. Só ela pode dar a resposta ao último *porquê* na análise do pensamento (Vigotski, 2001, p. 479, grifo do autor).

E com o objetivo de explicar a consciência humana, Vigotski dedica-se ao estudo da relação entre pensamento e fala, que constitui, para ele, a chave para se compreendê-la; isto é, Vigotski ocupa-se da relação entre pensamento e fala visando a explicar o desenvolvimento humano<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Muito embora no Brasil estejamos mais habituados a usar a expressão “relação pensamento-linguagem”, talvez por conta da tradução de obras de Vigotski que foram publicadas no Brasil sob os títulos *Pensamento e linguagem* e, posteriormente, *A construção do pensamento e da linguagem* (Vigotski, 2001), no presente trabalho, utilizaremos a expressão “pensamento e fala” por considerar que ela traduz melhor a ideia do autor, já que Vigotski está se referindo a um código linguístico desenvolvido pela humanidade, ou seja, à fala ou à língua. *Pensamiento y habla* (“Pensamento e fala”) é também o título da tradução argentina da obra de Vigotski (2007).

A relação entre pensamento e fala é, para Vigotski, algo complexo e essencialmente dialético. Para discutir essa relação, o autor trata também de outros dois tipos de fala: a fala interna (para si) e a externa (para os outros) (Vigotski, 2007)<sup>16</sup>. A discussão sobre essas duas falas parece-nos traduzir toda a compreensão vigotskiana acerca da relação entre exterior e interior, entre social e individual, bem como da direção e explicação do desenvolvimento humano.

Sendo a relação entre pensamento e fala dialética e dinâmica, Vigotski (2007, p. 503, tradução nossa) afirma que, se a fala externa é um processo de transformação do pensamento em palavras, de materialização e objetivação do pensamento, na fala interna:

[...] observamos um processo em sentido inverso, um processo que vai de fora para dentro, um processo de evaporação de fala em pensamento. Mas a fala não desaparece de maneira nenhuma em sua forma interna. A consciência não desaparece em absoluto nem se esfumaça no espírito puro. Ao contrário, a fala interna segue sendo fala, isto é, pensamento vinculado com a palavra. Mas, se na fala externa o pensamento se encarna na palavra, na fala interna esta palavra morre ao dar à luz ao pensamento. [...] A fala interna é dinâmica, instável, variável, e oscila entre os dois polos extremos que temos estudado, mais enformados e estáveis, do pensamento discursivo: entre a palavra e o pensamento.

Pensamento e fala interna, portanto, não são coincidentes, mas estão correlacionados<sup>17</sup>. Ademais, pela discussão empreendida por Vigotski, pode-se depreender que, quando esse autor trata de

---

<sup>16</sup> Por vezes, no presente trabalho, reportar-nos-emos à tradução argentina *Pensamiento y habla* (Vigotski, 2007), em vez da tradução brasileira (Vigotski, 2001), por considerarmos que algumas passagens estão mais bem esclarecidas naquela obra, especialmente quando fizermos citações diretas do autor. Aqui, por exemplo, utilizamos fala interna e externa (e não interior e exterior), conforme a tradução argentina (Vigotski, 2007).

<sup>17</sup> Em outro trabalho (Nascimento; Piotto, 2018), discutimos a possibilidade de a fala interna ser considerada como uma via de acesso ao pensamento a partir da análise de uma das entrevistas integrantes da pesquisa que estamos aqui apresentando.

pensamento, ele também tem em mente algo que vai além da dimensão cognitiva, algo mais amplo, que envolve inclusive a questão do sentimento, da emoção. Tratando da “inexpressividade” do pensamento e da imperfeição da palavra, Vigotski cita os versos do autor russo Tiuchev: “Como exprimir-se um coração...” ou “Ah, se a alma pudesse expressar-se sem palavras!”. Ele afirma ainda que o pensamento não coincide diretamente com a sua expressão verbalizada e que pode ser comparado a uma “nuvem espessa que descarrega uma chuva de palavras” (Vigotski, 2007, p. 507, tradução nossa). Ou seja, pensamento e fala não coincidem; são processos distintos, mas numa relação complexa, dinâmica e dialética. O pensamento, que contempla também aspectos afetivos, não coincide nem se esgota na fala, tampouco consegue expressar-se total, completa ou fielmente nela. Em contrapartida, sem a fala, sem a palavra, ele não tem forma. De acordo com Vigotski (2007, p. 507, tradução nossa): “O pensamento não se reflete na palavra, mas se realiza nesta”. Tal ideia parece ser tão importante para a compreensão do autor sobre a relação entre pensamento e fala que ele a repete três vezes no texto “Pensamento e palavra” (último capítulo do livro *Pensamento e fala*<sup>18</sup>). A epígrafe desse texto também expressa tal compreensão: “Esqueci a palavra que ia dizer, e meu pensamento, privado de sua substância, volta ao reino das sombras.”<sup>19</sup>. Isto é, para Vigotski, a palavra é a base material do pensamento; a palavra não coincide com o pensamento (nem o contrário), mas é a sua materialidade:

Percebemos que a relação entre pensamento e palavra é um processo vivo de nascimento do pensamento na palavra. Palavra privada de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta. [...] Mas o pensamento que não se materializa na palavra continua como uma sombra... (Vigotski, 2007, p. 513, tradução nossa).

---

<sup>18</sup> Capítulo “Pensamiento y palabra” do livro *Pensamiento y habla* (Vigotski, 2007).

<sup>19</sup> Segundo a tradução argentina, trata-se de um trecho do poema “A andorinha” do poeta russo Ossip Mandelstam, perseguido por Stálin.

Ao sintetizar sua concepção sobre a relação entre pensamento e fala, Vigotski (2001, p. 484) afirma que a palavra é “absolutamente indispensável aos nossos pensamentos”. E consoante à sua visão dialética, histórica e processual sobre o desenvolvimento humano, ele expõe: “Mas o vínculo entre o pensamento e a palavra não é um vínculo primário, dado de uma vez por todas. Surge no desenvolvimento e ele mesmo se desenvolve” (Vigotski, 2001, p. 484).

Após apresentarmos brevemente a relação entre pensamento e palavra, consideramos importante, ainda que também de forma breve, conhecer a visão de Vigotski sobre a relação entre palavra e ação. Citando a frase do Evangelho, “No princípio era o Verbo”, e a contraposição de Goethe, “No princípio era a ação”, o autor afirma:

Mas, observa Humboldt, mesmo se com Goethe não colocarmos demasiado alto a palavra como tal, isto é, a palavra sonora, e com ele traduzirmos o verso bíblico “No princípio era o Verbo”, poderemos lê-lo com outro acento se o abordarmos do ponto de vista da história do desenvolvimento. *No princípio* era a ação. Com isso ele quer dizer que a palavra lhe parece o estágio supremo do desenvolvimento do homem comparada à mais suprema expressão da ação. É claro que ele tem razão. A palavra não esteve no princípio. No princípio esteve a ação. A palavra constitui antes o fim que o princípio do desenvolvimento. A palavra é o fim que coroa a ação (Vigotski, 2007, p. 514, tradução nossa, grifo do autor).

Ou seja, se Vigotski aborda primordialmente a questão da fala, em especial no final de sua obra, que foi interrompida pela morte precoce aos 38 anos de idade, isso não significa que ele a entenda como desvinculada da ação humana. Ao contrário, como expresso na citação, a palavra é, em última instância, uma ação que foi coroada por ela.

Assim, antes de seguirmos na discussão acerca da palavra, gostaríamos aqui de destacar esta compreensão. Com Vigotski e Leontiev, entendemos que a fala ou a língua é uma produção

humana, originando-se sempre, assim como toda atividade humana, de uma necessidade. A fala é uma construção humana histórica que se desenvolveu da necessidade de comunicação advinda das relações sociais. E, ao se apropriar dela, cada indivíduo atualiza em si essa história humana e modifica-se. Pois, assim como Marx afirma que o homem constrói instrumentos e, ao utilizá-los, modifica-se a si próprio, Vigotski afirma o mesmo em relação à língua, sendo a palavra um instrumento de ordem simbólica. Nas palavras do autor:

*Inicialmente, a fala para a criança consiste num meio de contato entre as pessoas, apresenta-se em sua função social, em seu papel social. Mas, pouco a pouco, a criança aprende a aplicar a fala para servir a si própria, aos seus processos internos. Logo, a fala já se torna não apenas um meio de contato com as pessoas, mas também um meio de raciocínio interior à própria criança. Então, isso já não será aquela fala que pode ser ouvida, que nós empregamos quando nos dirigimos uns aos outros, mas será uma fala interior, calada, muda. Mas, enquanto um meio de raciocínio, a fala surgiu a partir de quê? Da fala enquanto um meio de contato. Da ação exterior que se dava entre a criança e as pessoas ao redor, surgia uma das mais importantes funções interiores, sem as quais o raciocínio da própria pessoa seria impossível (Vigotski, 2010, p. 699, grifos do autor).*

Além disso, para Vigotski (2001), toda palavra é sempre uma generalização. Assim, apenas a título de ilustração e num exemplo bastante simples, a palavra /CADEIRA/ é uma generalização de muitas e variadas cadeiras. Significa algo que serve para sentar, mas não se refere especificamente a uma determinada cadeira, ou seja, é uma palavra que nomeia uma classe de objetos, mas não se refere a algum objeto específico com apenas certas características, e sim a uma ideia. Quando alguém fala /CADEIRA/ está se referindo a uma ideia geral de cadeira, ou seja, a um conceito.

É isso o que a criança vai apreendendo ao ir se apropriando da fala. Mas Vigotski (2010) esclarece que, na criança, esse processo é diferente do que ocorre com os adultos. Isso porque a criança já

nasce em um mundo falado, ou seja, em um contexto em que a fala e as palavras já existem. E, embora a criança, ao falar, relacione essas palavras com os mesmos objetos que os adultos, elas o fazem de outra maneira. Ou seja, não obstante a criança, ao falar, também operar com generalizações, essas são de outro tipo, isto é, são realizadas com a ajuda de outra ação mental. Segundo Vigotski (2010), a generalização nas crianças possui um caráter mais concreto, mais evidente, mais visual ou mais factual. Para explicar essa diferença, Vigotski (2010) dá como exemplo a identificação da filiação por meio dos sobrenomes. Assim como nós sabemos que um sobrenome se refere a um grupo de pessoas, mas só conseguimos defini-lo por meio de uma filiação autêntica, real, ou seja, com base no parentesco legítimo existente entre as pessoas, também as crianças generalizam diversos objetos por meio da palavra, mas as relações entre eles são concretas, reais, e não relações lógicas.

Vigotski (2007) faz longa discussão sobre a questão do desenvolvimento dos conceitos, sobre a formação dos conceitos científicos e sobre a relação com os conceitos cotidianos a partir dos experimentos que ele e seu grupo de colaboradores realizaram. Não poderemos, aqui, nos ocupar dessa discussão com a profundidade que ela requer. Contudo gostaríamos de ressaltar que, nessa discussão, e opondo-se ao comportamentalismo, Vigotski mostra que o conceito não vem do concreto, dos objetos, sendo uma acumulação deles ou estando neles depositados, mas, ao contrário: o conceito é um movimento, uma conquista, uma ação do *pensamento*. Além disso, o autor destaca também o papel da *palavra* nesse processo; fazendo uma síntese dos tipos de pensamento envolvidos no desenvolvimento dos conceitos, ele afirma:

Os nossos experimentos [...] mostram como as imagens e relações sincréticas, a partir do pensamento em complexos, dos conceitos potenciais baseados *no uso da palavra como meio de formação do conceito*, surge a estrutura significativa particular que pode ser denominada

de conceito no verdadeiro sentido da palavra (Vigotski, 2007, p. 263, grifos nossos, tradução nossa).

Sendo o conceito uma ação do pensamento e tendo a palavra um importante papel em seu desenvolvimento, importante lembrar também que, para Vigotski (2001), a relação entre pensamento e fala é um *processo* que se dá ao longo do percurso do desenvolvimento e que a própria relação, ela mesma, se desenvolve. É uma relação que, assim como todo o desenvolvimento humano, tem uma história tanto filogenética, isto é, na história da humanidade, quanto ontogenética, ou seja, na história de cada ser humano. Ao discutir o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, o autor nos diz:

[...] quando se assimila uma nova palavra, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não se finaliza, mas está apenas começando. Quando se assimila pela primeira vez uma palavra nova, essa não se situa no final, mas no começo de seu desenvolvimento, e sempre é neste período uma palavra imatura. O paulatino desenvolvimento interno de seu significado leva também à maturação da própria palavra. O desenvolvimento do aspecto semântico da fala é aqui, como em todas as partes, o processo fundamental e decisivo no desenvolvimento do pensamento e da fala da criança (Vigotski, 2007, p. 422, tradução nossa).

Nessa direção, de acordo com Vigotski, quando uma criança aprende uma palavra, este aprendizado está apenas se iniciando, sendo o desenvolvimento do aspecto semântico, ou seja, aquele relativo ao significado, a questão central para o desenvolvimento do pensamento e da fala. Isto é, na relação entre pensamento e fala, o significado é fundamental.

O significado da palavra é, para Vigotski (2001), o que une pensamento e fala, é a unidade indecomponível dessa relação. Isso porque ele é, ao mesmo tempo, um fenômeno intelectual (do pensamento) e discursivo (da fala). O significado da palavra é um fenômeno do pensamento pois é uma ideia, um conceito que está

relacionado à palavra e nela materializado. E é um fenômeno da fala porque é um som vinculado ao pensamento, um som que possui significado e, por isso, se distingue de todos os outros sons da natureza. O significado da palavra é a palavra vista do seu interior (Vigotski, 2001).

Contudo, segundo Vigotski (2001), para a compreensão de uma palavra, não basta o significado. É preciso que se considere também o sentido. De acordo com o autor, o sentido da palavra varia conforme o contexto da frase (ou contexto “gramatical”) e o contexto psicológico interior, sendo a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência. Assim, o sentido é dinâmico, fluido, complexo, possuindo várias zonas de estabilidade. E o significado constitui uma dessas zonas que é mais estável, uniforme e exata. Vigotski (2007, p. 494, tradução nossa) afirma que a palavra muda facilmente de sentido conforme o contexto, ao passo que o significado é um ponto imóvel, imutável, permanecendo estável nas mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos: “A palavra isolada, tomada do dicionário, possui apenas um significado. Mas este significado não é mais do que uma potencialidade que se realiza na fala viva, na qual o significado é somente uma pedra a mais no edifício do sentido”.

Para exemplificar essa discussão, Vigotski (2001) cita a fábula “A libélula e a formiga”, do autor russo Krilov. Segundo Vigotski, a palavra com que o autor termina seu texto – *dance* – possui um significado bastante definido. No entanto, considerando o contexto da fábula, tal palavra adquire um sentido intelectual e afetivo bem mais amplo, significando simultaneamente “divirta-se e morra”. E acrescenta:

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto... (Vigotski, 2001, p. 466).

O autor continua a sua explicação acerca do sentido dizendo que a palavra só adquire sentido na frase, a frase adquire sentido no parágrafo, o parágrafo no contexto do livro e o livro, por sua vez, no contexto de toda a obra de um autor, num sistema de relações. Diz Vigotski (2007, p. 495, tradução nossa): “O verdadeiro sentido de cada palavra se define, em última instância, por toda a abundância de aspectos existentes na consciência relativos ao expresso por tal palavra”. E completa com uma citação do filósofo francês Frédéric Paulhan (*apud* Vigotski, 2007, p. 495, tradução nossa)<sup>20</sup>, de quem Vigotski tomou emprestada a distinção entre sentido e significado da palavra<sup>21</sup>: “A palavra é uma fonte inesgotável de novos problemas. O sentido de uma palavra nunca está acabado. Em última instância, se apoia na concepção de mundo e na estrutura interna da pessoa em seu conjunto”.

Vigotski discute a questão do sentido no tocante à palavra, e esta, como vimos, não está desvinculada da ação. Não obstante a riqueza trazida pelo conceito de sentido ao encerrar em si uma possibilidade de superação da cisão razão-emoção, cognição-afeto (Góes; Cruz, 2006), representando um “divisor de águas” na obra de Vigotski (2001), ele foi pouco desenvolvido pelo autor.

Leontiev (1978), assim como Vigotski, discute o conceito de sentido a partir da atividade humana, aprofundando essa dimensão. Esse autor introduz a adjetivação social e pessoal, respectivamente, aos conceitos vigotskianos de significado e sentido, e entende que o significado social e o sentido pessoal constituem, ao lado do conteúdo sensível, a consciência humana. E

---

<sup>20</sup> Vigotski não menciona a qual obra de Paulhan está se referindo. Rochex (1995) afirma que se trata de um texto de 1929 denominado “La double fonction du langage” (A dupla função da linguagem).

<sup>21</sup> Segundo Toassa (2009), conforme informações obtidas pela autora com Kellogg, o artigo de Paulhan seria “Qu’est-ce que le sens des mots?” (Qual o sentido das palavras?). Mas, as verdadeiras fontes de Vigotski quanto a essa questão teriam sido Voloshinov e Mandelstam, já que, segundo a autora e Kellogg, no pensamento de Paulhan, haveria aspectos incompatíveis com a concepção vigotskiana. Todavia Vigotski teria sido impedido de citar tais autores em função da censura.

para descobrir as características da consciência, Leontiev (1978, p. 98) postula que:

[...] devemos estudar como a consciência do homem depende do seu modo de vida humano, da sua existência. Isto significa que devemos estudar como se formam as relações vitais do homem em tais ou tais condições sociais históricas e que estrutura particular engendra dadas relações. Devemos em seguida estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua atividade.

Segundo o autor, o sentido pessoal é constituído no decorrer da atividade do sujeito. E a forma pela qual o indivíduo se apropria (ou não) de determinados significados sociais depende da relação de interesse deste indivíduo com tais significados, ou seja, depende do sentido pessoal que elas apresentam para o sujeito. Nesse aspecto, Leontiev (1978, p. 104) estabelece a importância do motivo para a constituição do sentido pessoal: “[...] para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde”<sup>22</sup>. O conceito de motivo, contudo, não pode ser entendido como tradução de uma necessidade puramente individual ou meramente psicológica (Leontiev, 1978, p. 103), ou, em outros termos, como o sentimento de uma necessidade. O autor utiliza-o para designar aquilo em que a necessidade se concretiza de forma objetiva e para a qual a atividade do sujeito se orienta. Leontiev (1978, p. 104) dá como exemplo a seguinte situação:

Imaginemos um aluno lendo uma obra científica que lhe foi recomendada. Eis um processo consciente que visa um objetivo preciso. O seu fim consciente é assimilar o conteúdo da obra. Mas qual é o sentido particular que toma para o aluno este fim e por consequência a ação que lhe corresponde? Isso depende do motivo que estimula a atividade realizada na ação da leitura. Se o motivo consiste em preparar o leitor para a sua futura profissão, a leitura

---

<sup>22</sup> Rochex (1995) defende o uso da palavra francesa “*mobile*” no lugar de motivo.

terá um sentido. Se, em contrapartida, se trata para o leitor de passar nos exames, que não passam de uma simples formalidade, o sentido da sua leitura será outro, ele lerá a obra com outros olhos; assimilá-la-á de maneira diferente.

No exemplo dado por Leontiev, fica claro que, variando o motivo, também varia a atividade, embora a ação seja a mesma. O exemplo também traz a importância do sentido na apropriação de algo. Voltaremos oportunamente a essa questão na discussão dos resultados da pesquisa que serão analisados no presente trabalho.

Até aqui ocupamo-nos de definir a questão do significado e sentido segundo a psicologia histórico-cultural. Resta, agora, discutir o conceito de vivência.

Ao estabelecer uma comparação entre texto-subtexto e significado-sentido, Toassa (2009), que investigou a questão das vivências e das emoções na obra de Vigotski, afirma que compreender essas relações é compreender o próprio pensamento e as próprias vivências do sujeito. Para a autora, os conceitos de vivência e emoção atravessam todo o trabalho de Vigotski: o primeiro passa de quase sinônimo do segundo para, mais ao final da produção vigotskiana, ser entendido como unidade de análise da relação interna entre consciência ou personalidade e meio. De acordo com Vigotski, a vivência é a unidade indivisível entre o que se vive e como se vive, referindo-se a particularidades da personalidade e da situação. Em texto de 1935, ele afirma:

*A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa [tcheloviék] – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitucionais que possuem relação com dado acontecimento. Desta forma, na vivência, nós sempre lidamos*

*com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência.* (Vigotski, 2010, p. 686, grifos do autor).

Nesse sentido, assim como Marx, em sua investigação, chegou até a mercadoria como unidade de análise da sociedade capitalista, e assim também como o próprio Vigotski propôs o significado da palavra como unidade indecomponível entre pensamento e palavra, o autor propõe a vivência como unidade indecomponível entre o meio e a pessoa. Entendendo por unidades aqueles produtos de análise que mantêm as propriedades do conjunto, preservando-as, Vigotski (2010, p. 687) explica o significado de se compreender a vivência como unidade entre meio e indivíduo:

Significa que o meio, nesse caso configurado como uma situação concreta, também sempre se encontra representado numa certa vivência. Por isso, nós temos o direito de estudar a vivência como uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade. E justamente por isso a vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança.

Apoiado nas pesquisas realizadas com crianças, Vigotski (2010, p. 684) afirma que a vivência é o que permite compreender a influência do meio no desenvolvimento psicológico: “A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança”. Ou seja, é a vivência de uma dada situação, por certa pessoa, com certas características, em determinada idade, e não simples ou unicamente a situação em si, que dirá sobre a determinação de sua influência no seu desenvolvimento.

Assim, a vivência refere-se, em Vigotski, à unidade entre sujeito e objeto, às relações mútuas entre o sujeito e o mundo, não podendo ser deduzida meramente dos atos desse sujeito, e

remetendo à importância da perspectiva do próprio indivíduo para compreendê-la (Toassa, 2009).

Desse modo, partindo da compreensão de Vigotski sobre significado, sentido e vivência é que iremos analisar o sentido da experiência escolar da perspectiva de estudantes das camadas populares que ingressaram na USP. E, tendo em vista a discussão feita no presente item, buscaremos analisar a relação entre sentido da vivência escolar e sucesso na escola em meios populares.

## 2. A PESQUISA E SEUS CAMINHOS

Para isso, realizamos entrevistas com doze estudantes da USP, egressos de escolas públicas de ensino médio, de seis cursos que se localizam na cidade de São Paulo, dos *campi* Butantã e USP-Leste, e de seis lotados no *campus* de Ribeirão Preto, sendo metade dos estudantes entrevistados de cursos mais concorridos e metade de menos concorridos.

A escolha dos cursos foi feita com base no critério relação candidato/vaga. Nos *campi* de São Paulo, dentre os mais concorridos, figuram os cursos de publicidade e propaganda, relações internacionais e jornalismo, e, dentre os menos, estão os cursos de ciências da natureza, música e ciências da atividade física. Para o *campus* de Ribeirão Preto, os cursos mais concorridos foram medicina, psicologia e direito e os menos concorridos foram licenciatura em enfermagem, matemática aplicada a negócios e música.

Todos os estudantes entrevistados estavam cursando o 4º semestre da graduação. Esse critério justifica-se pela necessidade de que os estudantes não estivessem realizando o 1º ano do curso, pois esse período inicial é marcado por muitos “choques” e por grande “estranhamento” (Coulon, 2008). Assim, consideramos que a partir do 2º ano, tendo já passado o impacto da chegada, os estudantes estariam mais inclinados a pensar e compartilhar suas experiências.

A indicação de estudantes que preenchessem o perfil desejado foi feita pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da USP, que forneceu, por nossa solicitação, uma lista com alguns dados pessoais por meio dos quais pudemos estabelecer um primeiro contato.

As entrevistas versaram sobre a trajetória escolar e a experiência universitária dos estudantes. Para sua realização, apoiamos-nos na discussão de Bosi (1979) sobre a questão da memória. Entendendo a memória como atributo humano estreitamente dependente da vida social e por esta alimentada (Queiroz, 1988), Bosi não concebe a memória como algo

exclusivamente individual, na medida em que a família ou o grupo exerce função de testemunha das experiências relatadas e o “conjunto das lembranças é também uma construção do grupo em que a pessoa vive” (Bosi, 1993, p. 281). Para a realização das entrevistas, baseamo-nos também em contribuições teórico-metodológicas de Gonçalves Filho (2003), que afirma ser necessário calma no olhar e no ouvir da entrevista, permitindo que o *outro* seja realmente *outro*, e não uma ideia apressada que dele temos.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal. Depois de completada a transcrição de cada entrevista, foi entregue uma cópia para cada estudante visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também a permitir ao entrevistado realizar mudanças em seu relato, caso desejasse. Solicitamos autorização para a utilização das entrevistas em suas formas finais, garantindo sigilo e anonimato. De acordo com a necessidade, bem como com a disponibilidade dos estudantes, com alguns deles foram realizadas duas entrevistas.

Durante as entrevistas, procuramos respeitar os caminhos escolhidos para a recordação e narrativa das trajetórias escolares, na medida em que são o “mapa afetivo e intelectual da sua experiência e da experiência de seu grupo” (Bosi, 1993, p. 283) e já trazem em si informações relevantes à pesquisa. Ou seja, “o que” e “como” se relatou constituíram informações importantes. Ainda assim, ao longo da entrevista, buscamos garantir que alguns pontos fossem abordados, por exemplo, a relação com professores e colegas, o desempenho escolar, entre outros.

Em que pese o respeito aos caminhos escolhidos pelos entrevistados para a narrativa de suas trajetórias, há limites para uma postura do entrevistador que se poderia denominar “não diretiva”. Thiollent (1987) afirma que, se levada ao pé da letra, a não diretividade impossibilitaria qualquer tipo de investigação. Daí a introdução de questões no roteiro, que foram feitas quando os estudantes não as mencionaram ou quando desejamos aprofundá-las.

A análise das entrevistas foi realizada, primeiramente, mediante um processo de “imersão” no material, por leituras e releituras sucessivas das transcrições. Conforme Michelat (1987), as repetidas leituras permitem uma espécie de impregnação, suscitando interpretações pelo relacionamento de elementos diversos. Definindo o que entende por interpretação, o autor afirma: “[...] significa que, além da literalidade da frase, tenta-se reconstituir sua tradução interpretativa incluindo sequências de significação mais ou menos longas” (Michelat, 1987, p. 205).

Cada entrevista foi, portanto, considerada e analisada em sua singularidade e totalidade; a esta análise denominamos vertical. Essa análise, por sua vez, contribuiu para a análise agrupada do conjunto de todas as entrevistas realizadas e para a construção de categorias desenvolvidas, em um movimento que chamamos de análise horizontal. Tais categorias foram levantadas a partir do próprio material disponível mediante o agrupamento de temas recorrentes nas várias entrevistas ou que estavam, de alguma forma, relacionados.

Para analisar o sentido da experiência escolar dos estudantes entrevistados, valemo-nos, principalmente, dos resultados da análise horizontal.

Antes, porém, vamos conhecer as características sociais e econômicas, bem como os desempenhos acadêmicos dos estudantes participantes da pesquisa.



### **3. O CAMPO DA PESQUISA: OS ESTUDANTES E SUAS TRAJETÓRIAS**

#### **3.1 Perfil socioeconômico e rendimento acadêmico dos estudantes**

Neste item, faremos uma breve análise do perfil socioeconômico dos estudantes que entrevistamos, buscando caracterizar sua origem social. Também apresentaremos dados a respeito de seus rendimentos acadêmicos, na medida em que essa informação guarda estreita relação com o tema do presente trabalho.

Na listagem fornecida pela PRG da USP, tivemos acesso a informações como nome completo, autodeclaração de cor, escolas onde realizaram ensino fundamental e médio, endereços eletrônicos institucionais, renda familiar, escolaridade e ocupação dos pais dos estudantes oriundos de escolas públicas em cada um dos cursos selecionados.

O quadro 1 fornece alguns dados dos estudantes entrevistados. Inicia-se pelos cursos mais e menos concorridos de São Paulo e, em seguida, apresenta os de Ribeirão, também listados em ordem decrescente de concorrência.

Quadro 1 – Nome<sup>23</sup>, curso, período, idade e cor (autodeclaração) dos estudantes

Nome	Curso	Período	Idade	Cor
Elaine	Jornalismo	Noturno	21	Branca
Fernando	Publicidade e propaganda	Noturno	27	Parda
Karina	Relações internacionais	Diurno	27	Parda
Leandro	Ciências da atividade física	Vespertino	27	Branca
Regiane	Ciências da natureza	Noturno	29	Parda
Luiza	Música	Diurno	27	Branca
Márcio	Medicina e ciências médicas	Integral	19	Branca
Gabriel	Psicologia	Integral	20	Branca
Patrícia	Direito	Integral	20	Parda
Ana	Licenciatura em enfermagem	Noturno	47	Parda
Carlos	Matemática aplicada a negócios	Diurno	21	Parda
André	Música	Diurno	24	Parda

Fonte: PRG/USP.

Com base no quadro 1, observamos que a maior parte dos cursos é de regime parcial (nove), sendo quatro no período diurno, quatro no noturno e um no vespertino. Apenas três cursos são integrais.

Em relação à idade dos estudantes, a maioria está fora da idade “regular” para a realização do ensino superior, já que sete deles têm 24 anos ou mais, sendo um com 47, outro com 29, quatro com 27 e um com 24 anos. A idade dos estudantes reflete o ingresso tardio na educação superior, dado que está em conformidade com outras pesquisas sobre acesso de estudantes das camadas populares ao ensino superior – por exemplo, as realizadas por Portes (2001) e Viana (1998) – e atesta as dificuldades enfrentadas por eles para prolongar sua escolarização.

A respeito da cor autodeclarada pelos estudantes, temos que sete se declararam pardos e cinco brancos.

<sup>23</sup> Todos os nomes utilizados são fictícios.

O quadro 2 apresenta algumas informações acerca da escolarização dos estudantes.

Quadro 2 – Tipo de ensino médio, período cursado e realização de curso preparatório para vestibular dos estudantes entrevistados

Nome	Curso	Tipo ensino médio	Período	Curso pré-vestibular
Elaine	Jornalismo	Técnico	Diurno	1 ano
Fernando	Publicidade e propaganda	Regular	Noturno	2 anos
Karina	Relações internacionais	Técnico	Diurno	1 ½ ano (1)
Leandro	Ciências da atividade física	Regular	Diurno	1 ½ ano
Regiane	Ciências da natureza	Regular	Noturno	Não
Luiza	Música	Regular	Diurno	Não
Márcio	Medicina e ciências médicas	Regular	Diurno	Não
Gabriel	Psicologia	Regular	Diurno	1 ano (1)
Patrícia	Direito	Regular	Diurno	2 anos
Ana	Licenciatura em enfermagem	Supletivo	Noturno	Menos 3 meses
Carlos	Matemática aplicada a negócios	Técnico	Diurno	3 meses (1)
André	Música	Regular	Noturno	Não (2)

Fonte: PRG/USP.

Notas: (1) Cursinho popular;

(2) Preparação para prova aptidão.

Com base no quadro 2, observamos que a maior parte dos estudantes entrevistados cursou ensino médio regular em escolas públicas estaduais<sup>24</sup> (oito), dois fizeram cursos técnicos (técnico em nutrição e em agronomia), um fez ensino médio comum em escola

<sup>24</sup> O quadro 6 apresentará os tipos de escolas onde os estudantes realizaram o ensino médio.

técnica federal e um concluiu o ensino médio por meio de supletivo. A maioria estudou no período diurno (oito estudantes) e realizou cursos preparatórios para o exame do vestibular. Esse último dado está em consonância com estudos que discutem o “efeito cursinho” – ver, por exemplo, Whitaker e Fiamengue (2001). Dentre os que realizaram “cursinhos”, sejam eles comerciais ou populares, dois o fizeram por apenas três meses ou menos. Nota-se que, com exceção do estudante do curso de ciências da atividade física, os demais que frequentaram cursos preparatórios por, pelo menos, um ano preparavam-se para cursos mais concorridos.

Quadro 3 – Isenção da taxa do vestibular da Fuvest, benefícios e bolsas obtidos pelos estudantes

Nome	Curso	Isenção taxa vestibular	Benefícios ou Bolsas na Universidade
<b>Elaine</b>	Jornalismo	Não	Nenhum
<b>Fernando</b>	Publicidade e propaganda	Sim	Bolsa Fuvest
<b>Karina</b>	Relações internacionais	Sim	Bolsa Fuvest Bolsa Ensinar com Pesquisa Apoio moradia Apoio alimentação
<b>Leandro</b>	Ciências da atividade física	Sim	Nenhum
<b>Regiane</b>	Ciências da natureza	Sim	Estágio remunerado Apoio alimentação Apoio transporte
<b>Luiza</b>	Música	Não	Apoio moradia (vaga) Apoio alimentação Bolsa Iniciação Científica
<b>Márcio</b>	Medicina e ciências médicas	Não	Nenhum
<b>Gabriel</b>	Psicologia	Sim	Bolsa Fuvest Estágio remunerado Apoio moradia Apoio alimentação
<b>Patrícia</b>	Direito	Sim	Bolsa Fuvest Apoio alimentação
<b>Ana</b>	Licenciatura em enfermagem	Não	Nenhum
<b>Carlos</b>	Matemática aplicada a negócios	Sim	Apoio moradia Apoio alimentação Bolsa Iniciação Científica
<b>André</b>	Música	Não	Nenhum

Fonte: PRG/USP e estudantes.

A Tabela 1 traz informações sobre o rendimento das famílias dos estudantes.

Tabela 1 – Renda familiar mensal, número de pessoas que contribuem e número de pessoas que vivem com o valor declarado

<b>Nome</b>	<b>Renda familiar (1)</b>	<b>Nº pessoas contribuem</b>	<b>Nº pessoas sustentadas</b>	<b>Renda <i>per capita</i> (3)</b>
<b>Elaine</b>	10 SM	2	4	R\$ 1.162,50
<b>Fernando</b>	R\$ 3.000,00	3	5	R\$ 600,00
<b>Karina</b>	R\$ 1.500,00	1	4	R\$ 375,00
<b>Leandro</b>	R\$ 4.500,00	3	5	R\$ 900,00
<b>Regiane</b>	R\$ 1.000,00	1	4	R\$ 250,00
<b>Luiza</b>	Não sabe (2)	1	1	(4)
<b>Márcio</b>	07 - 10 SM	2	5	R\$ 837,00
<b>Gabriel</b>	R\$ 1.000,00	2	2	R\$ 500,00
<b>Patrícia</b>	05 – 07 SM	1	3	R\$ 930,00
<b>Ana</b>	R\$ 2.000,00	2	3	R\$ 667,00
<b>Carlos</b>	03 – 05 SM	2	4	R\$ 465,00
<b>André</b>	03 – 05 SM	3	5	R\$ 372,00

Fonte: Declaração dos estudantes.

Notas: (1) Valores em salários mínimos (SM) ou em reais, a depender de como o estudante informou a renda familiar.

(2) Não soube informar a renda, afirmando apenas que era “bem baixa”.

(3) Valor aproximado.

(4) Não foi possível calcular.

A partir dos dados fornecidos pelos estudantes e apresentados na tabela 1, calculamos a renda *per capita* (aproximada) na família de cada um deles. Percebemos que esse valor é bastante variado, indo de R\$ 250,00 a mais de R\$ 1.000,00.

A seguir, no quadro 4, apresentamos os dados escolares e ocupacionais dos pais e mães dos estudantes.

Quadro 4 – Escolaridade e ocupação profissional dos pais dos estudantes entrevistados

Nome	Escolaridade Pai	Ocupação Pai	Escolaridade Mãe	Ocupação Mãe
<b>Elaine</b>	EM (supletivo)	Vendedor	EM	Assistente financeiro (empresa irmão)
<b>Fernando</b>	EF incompleto (4ª série)	Pedreiro aposentado	EM	Merendeira
<b>Karina</b>	EF	Montador forro	EF incompleto (7ª série)	Dona de casa
<b>Leandro</b>	EF incompleto (6ª série)	Comércio e limpeza piscinas / Faleceu	EF incompleto (4ª série)	Falecida
<b>Regiane</b>	EF incompleto (4ª série)	Aposentado (Operário pavimentação)	EF incompleto (7ª série)	Dona de casa
<b>Luiza</b>	ES	Sem atividade remunerada	EF	Cuida senhora idosa
<b>Márcio</b>	ES	Engenheiro agrônomo	ES	Biomédica
<b>Gabriel</b>	EF incompleto (3ª série)	Pintor de paredes	EF incompleto (4ª série – supletivo)	Costureira
<b>Patrícia</b>	ES	Comerciante (reciclagem cartuchos)	EF incompleto (4ª série)	Dona de casa
<b>Ana</b>	Não frequentou escola	Falecido	Não frequentou escola	Caseira sítio
<b>Carlos</b>	EF incompleto (4ª série)	Sem atividade remunerada	EF	Empregada doméstica
<b>André</b>	EF incompleto (5ª série)	Borracheiro	EF incompleto (5ª série)	Aposentada (trabalho rural)

Fonte: Declaração dos estudantes.

Nota: EM = ensino médio; EF = ensino fundamental; ES = ensino superior.

Observando o quadro 4, percebemos que a maior parte dos pais dos estudantes possui baixa escolaridade, já que um não frequentou a escola, seis não completaram o ensino fundamental e um tem ensino fundamental completo. Outros quatro pais possuem alta escolaridade, tendo um completado o ensino médio e três concluído o ensino superior. A escolaridade das mães é ainda mais baixa: uma não frequentou a escola, seis não completaram o ensino fundamental, duas têm ensino fundamental completo, duas possuem ensino médio e uma concluiu o ensino superior.

Em relação à ocupação dos pais, observa-se que a maior parte das atividades realizadas possui baixo prestígio social, caracterizadas por atividades braçais ou manuais, como pedreiro, pintor, montador de forro, borracheiro. Igualmente entre as mães que exercem atividade remunerada, também predominam aquelas de baixo prestígio social, como empregada doméstica ou costureira<sup>25</sup>.

Por fim, apresentamos dados referentes ao rendimento acadêmico dos estudantes entrevistados. O quadro 5 apresenta as notas médias ponderadas de cada estudante e a média geral para cada curso.

---

<sup>25</sup>Exceções são a escolaridade e as ocupações dos pais do estudante do curso de Medicina (Márcio).

Quadro 5 – Nota média ponderada dos estudantes entrevistados e nota média ponderada geral de cada curso

Nome	Curso	Média	Média Curso
<b>Elaine</b>	Jornalismo	8,8	7,6
<b>Fernando</b>	Publicidade e propaganda	8,3	7,5
<b>Karina</b>	Relações internacionais	7,8	7,5
<b>Leandro</b>	Ciências da atividade física	6,5	6,7
<b>Regiane</b>	Ciências da natureza	6,6	5,9
<b>Luiza</b>	Música	8,0	7,6
<b>Márcio</b>	Medicina e ciências médicas	7,3	6,7
<b>Gabriel</b>	Psicologia	7,3	7,8
<b>Patrícia</b>	Direito	8,6	7,8
<b>Ana</b>	Licenciatura em enfermagem	7,8	7,5
<b>Carlos</b>	Matemática aplicada a negócios	6,0	4,7
<b>André</b>	Música	7,0	7,1

Fonte: PRG e Sistema Júpiter (sistema de gerenciamento de dados da graduação da USP).

Observa-se que a maioria dos estudantes entrevistados possui nota média ponderada acima da média geral do curso; apenas três estudantes têm média abaixo, porém a diferença é muito pequena (um décimo no caso de André, dois décimos no de Leandro e, no caso da maior diferença, que é a de Gabriel, cinco décimos<sup>26</sup>).

A análise dos dados socioeconômicos dos estudantes entrevistados mostra que seu perfil é diferente daquele predominante nos cursos enfocados. Em outro momento, realizamos um levantamento do perfil socioeconômico geral para cada um dos doze cursos selecionados (Piotto; Nogueira, 2016). A análise mostrou que, para a maior parte dos cursos e considerando-

---

<sup>26</sup> Esse resultado nos parece relacionado à relação crítica que Gabriel, estudante de psicologia, tem com o curso e com a universidade. Durante a entrevista, este estudante fez muitas críticas ao ensino, aos professores, aos trabalhos acadêmicos, à pesquisa científica, de modo que seu desempenho acadêmico abaixo da média dos colegas nos parece resultado dessa postura crítica.

se todos os alunos matriculados, os perfis são próximos no tocante à escolarização: a maioria dos estudantes cursou toda a educação básica (ou parte dela) na rede privada de ensino e seus pais alcançaram o ensino superior<sup>27</sup>. Diferentemente desse perfil geral, os estudantes entrevistados, cujas trajetórias serão objeto de análise do presente trabalho, realizaram sua escolarização em escolas públicas e seus pais possuem baixa escolaridade<sup>28</sup>.

No trabalho citado (Piotto; Nogueira, 2016), a renda foi um indicador que apresentou muitas diferenças e variações entre os cursos e dentro de cada um deles, não constituindo um fator distintivo. A análise do perfil socioeconômico realizada objetivava responder com quem o Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) estaria contribuindo para incluir na USP. A partir dos resultados obtidos, mostramos que o programa tem contribuído para incluir estudantes de escolas públicas que são semelhantes em termos socioeconômicos a seus pares da rede pública que não devem a esse programa o seu ingresso na USP. Na comparação entre esses dois tipos de estudantes de escolas públicas, vimos que a grande diferença observada ocorreu nos cursos mais concorridos do *campus* de Ribeirão Preto (tidos como mais tradicionais, como medicina e direito), no tocante à escolaridade dos pais. Assim, afirmamos que, se o Inclusp contribui para o ingresso de estudantes de escolas públicas nos cursos mais seletivos, como apontam Pimenta et al. (2008), a análise realizada mostrou que é necessário que esses estudantes detenham certo favorecimento cultural para ingressar em tais cursos (Piotto; Nogueira, 2016).

Para discutir esse resultado, remetemo-nos a Bourdieu que dedicou sua obra ao debate sobre o peso dos fatores econômicos e culturais no destino escolar dos estudantes. Citamos um texto do

---

<sup>27</sup> Exceções foram os perfis socioeconômicos dos cursos: ciências da natureza (São Paulo), licenciatura em enfermagem e música (Ribeirão Preto).

<sup>28</sup> Exceção a isso foi o caso do estudante do curso de medicina cujos pais possuem ensino superior. Para esse curso, contudo, os três estudantes provenientes de escolas públicas, no ano em que tivemos acesso aos dados, possuíam pais com ensino superior.

sociólogo francês de 1966 em que ele afirma que, “com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja bacharel, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural” (Bourdieu, 1998a, p. 42). Assim, para o caso dos estudantes de escolas públicas que ingressaram nos cursos mais seletivos por meio do Inclusp, concluímos que:

[...] é possível supor que ter pais que atingiram certo grau de escolaridade favoreça, de algum modo, a obtenção de um capital de informações sobre as diferentes possibilidades de percurso escolar e sobre o ensino superior, constituindo-se em fator mais rentável para o ingresso na universidade do que a própria renda (Piotto; Nogueira, 2016, p. 647).

Nessa direção, podemos afirmar que os estudantes entrevistados se diferenciam dos demais especialmente naquele fator que é o mais rentável no mercado escolar: o capital cultural. Elaborado na década de 1960, Bourdieu buscou com esse conceito uma forma de explicar as diferenças de rendimento escolar obtido por crianças de classes sociais distintas, opondo-se às explicações provenientes da teoria do capital humano e da crença na existência de “aptidões” (Bourdieu, 1998c). Contrariamente às afirmações de que as desigualdades no desempenho escolar seriam devidas a fatores econômicos ou a “dom”, Bourdieu (1998c, p. 74) afirmou que essas desigualdades são frutos da distribuição, também desigual, do capital cultural entre as classes e frações de classes: “O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família”. O capital cultural é formado por um conjunto de estratégias, valores e disposições que cria no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas (Setton, 2005). Em outros termos, capital cultural é aquilo que gera dividendos ou o que é rentável no mundo escolar. Em alusão ao conceito marxista de capital (econômico), também em Bourdieu o capital cultural é

herdado e possui a capacidade de se transformar em outros capitais ou de gerar mais capital.

Se, em relação à escolarização, os estudantes entrevistados diferenciam-se do perfil predominante na USP, no tocante à questão racial, isso também ocorre. Vimos que, dos doze participantes desta pesquisa, sete se autodeclararam pardos e cinco brancos. Esse perfil também é divergente do predominante, já que, em outro trabalho (Aguiar; Piotto, 2018), mostramos que, de forma geral, os cursos da USP são compostos, majoritariamente, por estudantes autodeclarados brancos, incluindo os cursos de menor seletividade<sup>29</sup>.

Como já apontamos, os estudantes entrevistados também são, em geral, mais velhos do que seus colegas, denotando um ingresso mais tardio no ensino superior.

Com base no exposto, e considerando especialmente as características sociais, econômicas e raciais, podemos afirmar que entrevistamos estudantes cujo perfil é divergente do predominante em cada um dos cursos selecionados. Baseados neste perfil, e sempre tendo em vista essa relação, podemos afirmar que, de modo geral, os estudantes entrevistados podem ser considerados como provenientes das camadas populares.

A definição e delimitação das camadas populares e, de modo mais amplo, das “classes sociais” é tema bastante complexo. Em minha dissertação de mestrado, deparei-me com essa questão ao estudar a presença da “classe média” na escola pública (Piotto, 2002). Baseada em autores como Quadros (1991) e Mills (1979), discuti a difícil e tênue delimitação entre “classe média” e “classe trabalhadora”. Tendo em vista os problemas conceituais e a dificuldade de definição, bem como críticas, em relação ao conceito

---

<sup>29</sup> Esta análise foi realizada antes da aprovação do sistema de cotas raciais pela USP, que ocorreu no final de 2017. Novos estudos são necessários para que se possa acompanhar as mudanças provocadas pela adoção dessa medida de ação afirmativa. E, não obstante a enorme relevância da questão racial, ela não pôde ser abordada nos limites deste trabalho. A esse respeito, sugerimos consultar Guimarães (2007) e Aguiar, Silva e Piotto (2014).

de “classe média”, optei por utilizar o termo “camadas médias” – sempre no plural por abranger vários estratos sociais – e trabalhar com indicadores de estratificação social. Também no meu trabalho de doutoramento (Piotto, 2007), vali-me do termo “camadas populares”. Assim, considerando a dificuldade em se definir o operariado (Bottomore, 1988) e a existência de diferenças em seu interior, valer-nos-emos também aqui do termo camadas populares.

Romanelli (2003) afirma que a noção de camadas populares se aproxima da teoria de estratificação social, que pressupõe que as camadas sociais podem se sobrepor e ser delimitadas principalmente mediante o fator renda. O autor adverte, contudo, que o estilo de vida das famílias, inclusive das camadas populares, não depende apenas do rendimento, mas inclui a mediação de elementos simbólicos. Assim, se essa noção tem sido utilizada para caracterizar a população pobre de centros urbanos (Romanelli, 1997) e se as famílias que as compõem possuem vários aspectos comuns, como serviços de saúde, educação e transportes precários, não se pode agrupar todas em uma homogeneizante denominação. De acordo com Romanelli (2003), a situação de escassez pode aproximá-las, mas a forma de viver tal situação as diferencia. Nesse sentido, as condições de existência das camadas populares, assim como das demais camadas sociais, não constituem uma realidade homogênea. O autor aborda também a existência de uma “nova pobreza”, que dificulta ainda mais a delimitação entre camadas médias e populares. Essa pobreza, segundo Romanelli (2003), é social e culturalmente diversificada e inclui trabalhadores com ensino fundamental e médio e com ocupações não manuais, critério habitualmente usado para caracterizar o pertencimento às camadas médias. Mas, como afirma Almeida (2015, p. 89), valendo-se da denominação cunhada por Souza (2010):

É importante precisar que, embora, incontestavelmente tenha ocorrido uma elevação na renda das camadas socialmente mais vulneráveis no Brasil contemporâneo, [...] parte substantiva possui baixa escolaridade, atua na informalidade, possui moradias

precárias, acesso limitado ao crédito, dentre outros marcadores sociais bem distantes das camadas médias, sendo esses indivíduos mais bem qualificados como constituintes de uma “nova classe trabalhadora”.

Portes (2001), ao falar a respeito de alunos pobres que frequentavam faculdades no século XIX, caracteriza a condição desses estudantes como “pobreza particular”, já que sua situação socioeconômica, embora destoasse da maioria dos estudantes dessas instituições nesse período, não era a mesma “pobreza geral” que caracterizava a população mais pobre.

Também relacionada a isso está a discussão feita por Amaral (2016). O autor examina os enormes desafios para a expansão do ensino superior no Brasil, na medida em que este já teria alcançado o seu limite máximo nas atuais condições socioeconômicas da população brasileira.

Assim, considerando as diferenças existentes no interior das camadas populares, temos claro que os estudantes que entrevistamos pertencem a um segmento social específico dessas camadas. E, adicionalmente, podemos afirmar que os estudantes provenientes desse segmento se diferenciam dos demais estudantes da USP em função de suas características socioeconômicas e raciais. Mas, se social, econômica e racialmente o perfil dos estudantes entrevistados diverge do predominante nos estudantes da universidade, o mesmo não pode ser dito em relação aos seus rendimentos acadêmicos.

Como vimos, a nota média ponderada dos entrevistados na pesquisa foi igual ou superior à média dos demais estudantes em todos os cursos enfocados<sup>30</sup>. Esse resultado está na mesma direção dos dados discutidos por Pimenta et al. (2008) que mostram que os “ingressantes Inclusp”, isto é, estudantes de escolas públicas que optaram pelo bônus oferecido por esse programa<sup>31</sup>, possuíam

---

<sup>30</sup> Com exceção de três casos, cujas diferenças, como vimos, foi bastante pequena.

<sup>31</sup> Segundo a PRG, 99% dos estudantes de escolas públicas optavam pelo bônus oferecido pelo Inclusp.

média igual a 6,3, um pouco acima da média dos demais estudantes, que foi de 6,2. Além disso, do total de 118 cursos oferecidos pela USP, em 64 deles esses estudantes tiveram média superior ou igual à média geral (Pimenta et al., 2008). Esses resultados também estão em consonância com dados de pesquisas sobre experiências de universidades públicas que implementaram políticas de ações afirmativas – por exemplo, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) – e que mostram que os estudantes beneficiários dessas políticas têm desempenho acadêmico igual ou superior ao dos demais alunos (Feres Junior; Daflon; Barbabela, 2013; UnB, 2013; Silva; Pinezi; Zimmerman, 2012; Wanderley, 2008; Queiroz; Santos, 2008; Santos, 2006). Por fim, esses dados também são corroborados por estudos sobre trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, já que vários deles mostram que os estudantes de camadas populares que ingressaram em universidades públicas são bons ou ótimos alunos (Portes, 2001; Almeida, 2006; Lacerda, 2006; Souza, M., 2009).

Os resultados de nossa pesquisa de doutorado, por exemplo, apontaram justamente nessa direção (Piotto, 2007). Os estudantes entrevistados naquela ocasião não só eram bons ou ótimos estudantes, como também nutriam grande admiração por professores, desejavam continuar estudando após a conclusão da graduação e alguns deles almejavam ser, eles próprios, professores. Por conta disso, destacamos que “a relação dos estudantes com a educação, de forma mais geral, e com o conhecimento ou o saber, de maneira mais específica, parece-nos ser algo digno de nota” (Piotto, 2007, p. 310).

Ao cotejarmos nossos resultados com uma pesquisa realizada por Nogueira (2000) com 37 alunos da UFMG, filhos de professores universitários, afirmamos que se, por um lado, a certeza evidente de realização de um curso superior e a inexistência de acasos nas trajetórias escolares distinguem esses estudantes dos que foram

por nós entrevistados, por outro, a relação desenvolvida com o conhecimento pareceu, de certa forma, aproximá-los (Piotto, 2007). Nogueira (2000) verificou a existência de um desprezo pelo utilitarismo ou por formas utilitárias de aprendizagem escolar em contraposição à valorização e à defesa do conhecimento como fim e valor em si mesmo. Além disso, em relação à participação em projetos de pesquisa por meio de bolsas de iniciação científica, a autora verificou que 51% dos estudantes entrevistados detinham ou já haviam tido bolsas desse tipo. Os estudantes por nós entrevistados naquela ocasião afirmaram que o desejo de cursar o ensino superior estava relacionado a uma vontade de aprender e de crescer mais ou à possibilidade de “evoluir”, como definiu um deles (Piotto, 2007). Outro estudante afirmou que seu objetivo na faculdade era aprender, e não tirar boas notas. Observamos também que o desejo de aprender, em muitas ocasiões nas trajetórias dos estudantes, excedeu a motivação econômica. Ademais, todos os estudantes entrevistados participaram ou estavam participando de projetos de pesquisas. Assim, afirmamos que, a despeito das diferenças quanto à origem social e nas trajetórias escolares, uma dimensão não utilitarista da relação com o conhecimento também foi observada entre os estudantes entrevistados por nós naquela ocasião (Piotto, 2007). Se as origens sociais, os níveis socioeconômicos das famílias e o grau de escolaridade dos pais, bem como as trajetórias sociais e escolares, distinguem os estudantes entrevistados por Nogueira (2000) dos que conhecemos naquela pesquisa (Piotto, 2007), a relação com o conhecimento e a busca pelo saber os tornam, em certo sentido, semelhantes.

Também aqui nos parece ser esse o caso. Como vimos, os estudantes entrevistados para o presente trabalho diferem-se de seus colegas universitários em termos sociais, econômicos e raciais, mas são semelhantes a eles em relação ao desempenho acadêmico. Suas notas médias são iguais ou superiores às dos demais estudantes.

Como entender isso? Como explicar esse fato? Como compreender casos de estudantes que, oriundos de frações das camadas populares, cujo destino social estatisticamente mais provável seria o fracasso escolar, têm sucesso na escola? O sentido da vivência escolar desses estudantes ajudaria a compreender suas trajetórias de exceção?

As respostas a essas questões, notadamente à última, é o que pretendemos discutir neste trabalho. E, para analisar o sentido da vivência escolar dos estudantes que entrevistamos, vamos, inicialmente, conhecer as suas lembranças da escola.

### 3.2 Lembranças escolares: poucas e negativas

Neste item, apresentaremos e discutiremos as recordações escolares relatadas pelos estudantes. Veremos que, de um modo geral, os estudantes entrevistados relatam poucas lembranças da escola. Além disso, veremos que as recordações foram marcadas por eventos negativos. Essa tendência geral foi observada tanto entre os estudantes dos cursos mais concorridos quanto dos menos concorridos e dos *campi* de São Paulo e Ribeirão Preto.

As primeiras lembranças escolares que serão aqui analisadas referem-se à trajetória de **Fernando**, aluno do curso de **publicidade e propaganda**, filho de um pedreiro aposentado, que estudou até a 4ª série do ensino fundamental, e de uma merendeira, que recentemente completou o ensino médio. Esse estudante falou bastante sobre sua experiência na USP, sobre sua relação com os colegas, sobre a condição de um estudante pobre nessa universidade, sobre as dificuldades de ter de conciliar trabalho e estudo, entre várias outras questões. Sobre sua experiência escolar anterior ao ingresso na universidade, contudo, Fernando relatou poucas lembranças e essas foram, em geral, negativas<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Visto que todos os estudantes entrevistados ingressaram na universidade via Inclusp, todos eles estudaram em escolas públicas.

Morador de uma cidade pobre da região metropolitana de São Paulo, Fernando cursou toda a sua educação básica em escolas cuja qualidade de ensino era bastante precária. Em relação ao período do ensino fundamental, lembra-se de alguns acontecimentos, por exemplo, o fato de uma professora ter puxado a orelha de um colega e de outra que obrigava os alunos que faziam bagunça a cheirar uma flor desenhada com giz na lousa. Por considerar esses acontecimentos absurdos, Fernando chega a se questionar se, de fato, eles teriam acontecido:

E isso é... eu fico pensando e falo: “Não é possível que acontecia uma coisa dessa!”. E eu pergunto para a minha mãe, e minha mãe confirma a história, eu penso: “Será que eu montei a cena?”. Mas não, isso gerou bastante coisa na escola nessa época. Então, essas coisas negativas marcaram, né<sup>33</sup>.

Diferentemente do relatado com referência ao ensino fundamental, em relação ao ensino médio, Fernando não comenta sobre nenhum professor em específico. Ainda assim, o estudante faz muitas críticas às práticas pedagógicas e aos modos de ensino de seus professores em geral. Segundo ele, os professores ensinavam os conteúdos de modo superficial, não propunham atividades que mobilizassem o aluno a pensar, refletir ou ter um raciocínio mais aprofundado, e a maioria das atividades era baseada na cópia do livro didático. Fernando relata ainda falta de apreço por várias disciplinas e atribui isso ao modo como os professores ensinavam, pois, de acordo com ele, tal forma não lhe permitia estabelecer relações entre o conhecimento veiculado pela escola e sua vida.

Em função disso, esse estudante encarava a escola antes como um espaço de sociabilidade, onde se reunia com os amigos, do que um local para aprender. Ele comenta que chegava a fazer um calendário para controlar sua frequência, para poder faltar ao

---

<sup>33</sup> Os excertos utilizados foram retirados das entrevistas realizadas com os estudantes cuja transcrição foi literal.

máximo de aulas. Suas poucas lembranças escolares parecem estar relacionadas a isso. Instado a falar sobre fatos marcantes de sua trajetória escolar, Fernando esclarece o motivo das poucas lembranças:

[...] fatos escolares, assim, relacionados à pedagogia, a estudo, eu não lembro tanta coisa, a escola não me marcou por isso... Me marcou assim: eu comparando a escola com o ensino que eu tenho hoje, me marcou que no ensino público... parece que o ensino público [...] é horrível perto do ensino público que a gente tem na universidade. [...] parece que o ensino público, pelo menos o meu, foi bem abaixo do que o mínimo que um estudante deveria merecer...

Por fim, em relação a Fernando, cabe informar que ele foi um dos estudantes que mais falou durante as entrevistas, tornando o laconismo sobre a experiência escolar anterior ao ingresso na universidade ainda mais evidente.

Também exemplo de poucas e negativas lembranças escolares é o relato de **Regiane**, aluna do curso de **ciências da natureza**. Essa estudante, filha de um operário em empresa de pavimentação aposentado, originário da Bahia, que estudou até a 4ª série, e de uma dona de casa, sergipana, que concluiu a 7ª série do ensino fundamental, afirma que até hoje, no 4º semestre da faculdade, ainda é “um pouco deslumbrada” com a universidade. Procurando resumir o que o acesso e a permanência na USP significam para ela, Regiane emociona-se e diz: “É é uma coisa que eu falo, às vezes, as pessoas perguntam [...] como é aqui, né, eu falo: ‘olha, simplesmente, se você conseguir entrar, é o lugar que vai mudar sua vida para sempre’, e foi o que aconteceu comigo”. E, em outro momento, reforça essa ideia: “É é isso assim, eu acho que a USP, não tem lugar melhor no mundo para mim, eu... às vezes, eu até falo demais da USP, mas é que realmente a minha vida mudou graças a isso”.

Regiane relata que sempre foi uma aluna dedicada e estudiosa. Porém, por ter cursado um ensino médio considerado por ela fraco,

ter ficado sete anos sem estudar e ter se preparado sozinha para o exame do vestibular, afastou-se do mundo escolar, aumentando, assim, o contraste entre sua experiência escolar anterior e a atual experiência universitária, o que parece explicar, ao menos em parte, o grande deslumbramento dessa estudante em relação à universidade<sup>34</sup>.

Sobre o período da educação básica, Regiane relatou que era uma boa aluna e que sua mãe participou muito ativamente de sua vida escolar durante o ensino fundamental. É basicamente isso o que ela afirma em relação a esse primeiro período de escolarização.

Já em relação ao ensino médio, a estudante recorda-se principalmente das dificuldades que enfrentou ao estudar durante o período noturno. No 2º ano dessa etapa, Regiane começou a trabalhar como balconista em uma lanchonete para ajudar financeiramente a família. Por isso, precisou transferir-se para o período noturno. Para a estudante, essa experiência a prejudicou bastante, pois as condições do ensino noturno eram muito precárias: havia muita falta de professores, alunos e professores desinteressados, praticamente não havia aulas às sextas-feiras e Regiane ainda era impedida de assistir às aulas quando chegava um pouco atrasada por causa do trabalho.

Além disso, do período do ensino médio, Regiane recorda-se com muito ressentimento de uma professora de química que ficava sentada durante toda a aula, enquanto os alunos passavam, na lousa, exercícios para serem copiados pelos demais, não havendo nenhum tipo de explicação dos conteúdos. Por conta dessa situação, Regiane afirma que não teve a oportunidade de aprender muitos conteúdos da área de química.

Outro exemplo de poucas e negativas lembranças escolares é o de **Luiza**, aluna do curso de **música**. Filha de pai desempregado que cursou tardiamente o ensino superior e de mãe que

---

<sup>34</sup> Não conseguimos estabelecer novo contato com essa estudante para realizar uma entrevista de acompanhamento, o que, a nosso ver, teria sido interessante para saber se a relação com a universidade havia se modificado ou não.

completou o ensino fundamental e trabalha cuidando de uma senhora idosa, essa estudante fez uma análise detida de sua relação com os colegas de turma na universidade. Ela abordou as dificuldades de relacionamento advindas da grande desigualdade social existente entre eles e da disparidade das realidades vividas por ela e pelos colegas.

Já sobre sua experiência escolar anterior, Luiza afirmou que, no ensino fundamental, as disciplinas não apresentavam grandes dificuldades e, por isso, ela encarava a escola como um espaço de socialização que frequentava para brincar e fazer amigos. Durante toda a sua educação básica, Luiza apresentou um bom desempenho e tirava ótimas notas. Contudo, a estudante pondera que não era difícil tirar boas notas porque considera que os conteúdos eram ensinados de modo superficial.

No ensino médio, Luiza recorda-se de ter vivenciado muitos problemas, como falta de professores e ensino ruim. Comenta que, ao prestar o vestibular, percebeu que tinha recebido um ensino deficiente e que possuía muitas lacunas em sua formação. Em direção semelhante à afirmada por Fernando, Luiza declarou que, devido ao despreparo de seus professores para ensinar, não teve a oportunidade de compreender a relevância de muitos conteúdos e diversos conhecimentos tornaram-se insignificantes para sua vida.

Exemplo de poucas e negativas lembranças escolares também é a trajetória de **Leandro**, aluno do curso de **ciências da atividade física**. Leandro é filho de um limpador de piscinas que estudou até a 4ª série do ensino fundamental e de uma dona de casa, já falecida, que estudou até a 6ª série.

Esse jovem de 27 anos trabalha como carteiro, tem independência econômica e auxilia financeiramente o irmão mais velho, que estuda na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (Esalq) e reside em Piracicaba. Embora demonstre grande orgulho em estar realizando um curso na USP, definindo esse fato como grande satisfação e realização pessoal, Leandro enfrenta dificuldades em conciliar trabalho e estudo. Mesmo assim, dedica-se ao curso, orgulhando-se de não ter nenhuma reprovação,

diferentemente do que observa acontecer com colegas de turma que não trabalham. Tal dedicação, no entanto, obriga-o a renunciar a determinados aspectos de sua vida, como o lazer.

Sobre sua trajetória escolar, Leandro relata ter estudado na mesma escola da educação infantil ao ensino médio. Como nessa instituição o 3º ano só era oferecido no período noturno, Leandro mudou de escola para estudar no período da manhã. Nessa nova escola, Leandro afirma que “os alunos podiam fazer o que quisessem”. Ele, então, resolveu mudar-se para outro colégio, conhecido por ser mais rigoroso, pois acreditava que nele receberia um ensino de melhor qualidade. Porém, contrariando sua expectativa, Leandro relata que essa escola era péssima. Apesar de ser mais rígida, “os professores não eram qualificados para ensinar, praticamente toda aula era sempre a mesma coisa”. O estudante afirma que frequentava essa escola apenas para “marcar presença”, pois não aprendia nada.

Durante toda a educação básica, Leandro afirma que não foi um aluno dedicado aos estudos: não possuía o hábito de estudar muito ou ler livros e nunca foi o melhor aluno da turma, obtendo apenas notas suficientes para ser aprovado. Ele relata que era um aluno muito observador e atento, prestava atenção a tudo o que o professor explicava, fazia perguntas e afirma que isso era o suficiente para aprender.

Assim como os demais estudantes entrevistados, Leandro falou pouco sobre a experiência escolar anterior ao ingresso na USP. Das poucas lembranças relatadas, uma destacou-se pela marca negativa deixada nesse estudante. Segundo seu relato, Leandro, além de não poder ser considerado um bom aluno em termos de dedicação aos estudos (o que teria mudado radicalmente com a entrada na USP), também era “bagunceiro”. E um dia em que ele, com outros colegas, estava fazendo “bagunça” em sala de aula, um professor o teria humilhado, afirmando que no futuro ele seria varredor de rua ou catador de lixo. Leandro ressentiu-se desse episódio e afirma desejar voltar à escola para encontrar esse professor e contar-lhe que hoje é estudante da USP. A importância

desse episódio em sua vida escolar parece ser tamanha, a ponto de Leandro associar essa humilhação ao desejo de começar a estudar e iniciar a sua preparação para prestar o exame do vestibular, além do estímulo que recebeu do irmão. Além desse episódio, outro fato que o estudante relata, e que compõe as suas poucas e negativas lembranças da escola, é que outros professores comentavam que alguns alunos não conseguiriam “ser nada na vida”.

Outro estudante cuja maior parte das recordações está associada a experiências negativas é **Gabriel**, aluno do curso de **psicologia**. Filho de um pintor que estudou até a 3ª série do ensino fundamental e de uma costureira que estudou até a 4ª série, em seu relato sobre a experiência escolar, Gabriel recorda-se de vários professores, alguns que deixaram marcas positivas e outros, a maioria, negativas.

Da 1ª série do ensino fundamental, por exemplo, o estudante tem lembranças muito negativas de sua professora, que utilizava “métodos antiquados de ensino”, além de bater, puxar as orelhas e deixar os alunos de castigo com os braços para cima. Da 3ª série, recorda-se que a professora tratava os alunos de modo desigual, elogiando os que eram considerados bons alunos e humilhando e gritando com as crianças que “não conseguiam tirar boas notas e as mais pobres, que iam desarrumadas e sujas para a escola”. Gabriel lembra-se, ainda, de uma professora de português da 7ª série que demonstrava grande desinteresse pela aprendizagem dos alunos, pois, segundo ele, “não dava nada” e apenas passava alguns textos na lousa para serem copiados. Após ter aulas com essa professora, Gabriel comenta que, durante esse período, tornou-se um aluno bagunceiro e mais relaxado, deixando de realizar muitas tarefas.

Já do ensino médio, destoando dessas primeiras lembranças negativas, Gabriel recorda-se principalmente de experiências positivas proporcionadas por alguns bons professores. Conta, por exemplo, de um professor de química que, apesar de ser “rígido” e exigir bastante disciplina dos alunos, explicava muito bem e conseguia despertar o interesse pela matéria e de uma professora

de português que, segundo ele, era muito boa porque trabalhava literatura com os alunos.

Lembranças negativas também foram as mais marcantes dentre as poucas recordações escolares relatadas por **André**, estudante do curso de **música**, filho de pais aposentados que estudaram até a 5ª série.

Esse jovem começou a se interessar por música ainda bem pequeno influenciado pela irmã, que fazia aulas de piano na igreja que frequentavam. Logo, André também começou a fazer aulas de piano e passou a se interessar bastante, desejando ser músico. André afirmou que, dada a sua grande dedicação à música, deixou os estudos para segundo plano e reprovou na 4ª série. Dessa série, guarda lembranças muito negativas da professora, que, de acordo com seu relato, o perseguia e fazia comentários depreciativos a seu respeito. André afirma, ainda, que nunca foi o melhor da turma, era um aluno “mediano”, que estudava apenas o suficiente para ser aprovado.

André considera que a escola pública oferece um ensino deficiente e que mesmo os alunos com “potencial” acabam tendo aprendizado inferior em relação aos que estudam em escolas particulares.

Outro estudante que também falou pouco sobre a escola, e de modo negativo, foi **Márcio**, aluno do curso de **medicina**, filho de pai engenheiro agrônomo e mãe graduada em biomedicina.

Esse estudante, que não realizou cursinho preparatório para o vestibular, tendo se preparado sozinho para esse exame, afirma que sempre foi um bom aluno e estudava bastante. Ele atribui o desenvolvimento dessas características a seu pai, que sempre lhe cobrou um bom desempenho acadêmico. Márcio afirma que “não gostava muito da escola”, pois muitos professores implicavam com ele e até o perseguiram. O relato de Márcio indica que tal “perseguição” se devia justamente ao fato de ser um excelente aluno. Ele relata um episódio, por exemplo, em que um professor substituto de história lhe atribuiu nota 7, apesar de ele ter tirado 10 na avaliação, alegando não poder dar 10 por estar apenas

substituindo; diante disso, o pai de Márcio foi à escola reclamar, e o professor corrigiu a nota para 9,5.

Os pais sempre incentivaram Márcio e seus irmãos a estudarem em uma universidade pública. Apesar de sonhar em ser pianista, Márcio e seus pais parecem não aceitar outra possibilidade profissional que não a de cursar uma graduação em uma universidade pública. Segundo ele, o fato de ser gratuita era a condição de cursar ensino superior, pois “senão não dava para pagar”.

Se os relatos dos estudantes cujas trajetórias foram apresentadas até o momento foram marcados por poucas e negativas lembranças, nas narrativas das próximas duas estudantes não pudemos destacar recordações marcantes da escola.

**Patrícia**, estudante de **direito**, é filha de pai comerciante que cursou tardiamente direito e mãe dona de casa que estudou até a 4ª série.

Patrícia estudou em várias escolas durante a sua trajetória escolar. Cursou a pré-escola em uma instituição particular próxima a sua casa. A primeira etapa do fundamental foi realizada em uma escola estadual. Patrícia iniciou a 5ª série em outra escola estadual, mas, como a escola era considerada muito “violenta” pelos pais, eles a transferiram para outra escola pública, onde Patrícia estudou até completar o ensino médio.

Sobre as lembranças escolares, Patrícia relata que durante a educação infantil apenas se recordava de realizar atividades de pintura. Durante o ciclo I do ensino fundamental, era considerada uma excelente aluna, mas a estudante atribui isso ao fato de a escola ser “meio ruim”. Já nos primeiros anos do ensino fundamental II, ao ter mudado de escola, Patrícia passou a ter dificuldades, pois “não sabia nada” em comparação aos colegas que provinham de uma escola estadual mais forte. A partir da 7ª série, Patrícia voltou a tirar boas notas e manteve bom desempenho até o final do ensino médio.

Sobre as lembranças escolares, Patrícia apenas enfatiza a grande cisão que havia entre os alunos em sala de aula, sendo que, “na frente, ficava o grupinho dos *nerds* que queriam estudar e, no fundão, os que só queriam bagunçar”.

Também **Ana**, 47 anos, estudante do curso de **enfermagem**, além de trajetória bastante peculiar em função da idade e do percurso de vida, relatou poucas lembranças significativas da escola. Sua mãe, já falecida, era caseira no sítio onde moravam. O pai faleceu quando Ana ainda era criança, então tem poucas lembranças e informações dele.

Ana realizou o ensino fundamental em uma escola pública localizada a cinco quilômetros do sítio onde morava. Todos os dias, realizava a pé e sozinha o trajeto até a escola. A estudante afirma que sempre gostou muito de ler e acredita ter adquirido esse hábito com a mãe, que aprendeu a ler sozinha e aparentava ter muito prazer na leitura. Ana era considerada uma ótima aluna, gostava de estudar, tinha um bom comportamento e sempre tirava boas notas. Durante o ensino médio, Ana continuou apresentando a mesma dedicação em relação à escola, mas, como se casou enquanto cursava o 2º ano, teve de interromper os estudos, pois o marido se opunha à sua escolarização.

Apesar de Ana não frequentar mais a escola, ela continuou a ler, tanto que chegou a decorar os livros da minibiblioteca que ganhou quando estava na 8ª série. Incomodada por não ter terminado o ensino médio, voltou a estudar e realizou o ensino médio pelo telecurso. Ana preparou-se sozinha para o vestibular, estudando por meio dos livros das filhas, de resumos das obras literárias na *internet* e realizando as provas anteriores do vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest).

Sobre sua escolarização, Ana afirma apenas que o período escolar ocorreu sem grandes novidades.

\*

Ao considerarmos os casos dos estudantes apresentados, percebemos que a maior parte dos entrevistados relatou poucas lembranças a respeito do período escolar anterior ao ingresso na universidade. Vimos também que, quando existentes, as lembranças escolares marcantes foram predominantemente

negativas. Além disso, vale destacar que as recordações negativas relatadas estão, em grande parte, associadas a professores. Segundo os relatos dos estudantes, esses professores gritavam, humilhavam, castigavam e puniam os alunos, não demonstravam interesse por sua aprendizagem, tinham práticas pedagógicas inadequadas e também ensinavam os conteúdos de modo simplificado e superficial.

Exceções a tais tipos de lembrança foram os relatos de três estudantes cujas trajetórias serão apresentadas a seguir.

### **3.3 Boas recordações da escola: as histórias de Karina, Elaine e Carlos**

Um dos relatos que destoa dos demais em relação à narrativa sobre a experiência escolar é o de **Karina**, aluna do curso de **relações internacionais**. Filha de um montador de forro que completou o ensino fundamental e de uma dona de casa que interrompeu os estudos antes da 8ª série, ambos originários do estado de Pernambuco, Karina relata que sempre foi uma boa e dedicada aluna e que gostava muito de ler e estudar.

As principais lembranças de Karina do período em que realizou o ensino fundamental estão relacionadas a professores. A estudante recorda-se que os professores a incentivavam bastante a ler e a estudar, orientavam-na a participar de concursos de leitura e ainda se ofereciam para esclarecer suas dúvidas. Karina acredita que os professores percebiam que ela era dedicada e esforçada e por isso “investiam” nela.

Após concluir a 8ª série, Karina decidiu ingressar em uma escola que oferecia ensino médio integrado a um curso técnico porque essa instituição era reconhecida pelo ensino de melhor qualidade. Assim, Karina realizou o curso técnico de nutrição simultaneamente ao ensino médio. A estudante afirma que nessa escola o ensino era realmente muito bom, pois os professores eram muito competentes e “ensinavam de verdade”.

O único problema apontado por Karina é que, pelo fato de o ensino ser profissionalizante, a grade curricular era inferior em comparação a uma escola de ensino médio regular, por ter de contemplar disciplinas técnicas específicas. Por esse motivo, Karina relata que deixou de aprender muitos conteúdos relacionados às áreas de história, geografia e sociologia. Karina também comenta que a maioria de seus professores do ensino médio não orientava os alunos sobre os vestibulares, nem conversavam sobre o ensino superior. Em contraposição a essa postura, Karina recorda-se de uma professora de literatura que, diferentemente dos outros professores, explicava aos alunos sobre vestibulares e os incentivava a ingressar em uma universidade. Karina descreve essa professora como “incrível”, pois, em sua visão, ela não estava preocupada apenas com a formação profissional de seus alunos, buscando sempre incentivá-los a continuar estudando.

Karina afirma que, desde o início de sua escolarização, já tinha o desejo de realizar o ensino superior. Porém ela acreditava que, para isso se tornar realidade, primeiro deveria encontrar um emprego com boa remuneração para conseguir custear uma faculdade. Após terminar o ensino médio, Karina começou a trabalhar em uma clínica oftalmológica como recepcionista. Também passou a realizar cursos de computação e de inglês para obter uma melhor qualificação profissional, tendo em vista obter um emprego melhor, com salário maior, para poder pagar uma faculdade particular. E foi durante um desses cursos que a estudante passou a vislumbrar a possibilidade de estudar em uma universidade pública. No curso de inglês que Karina realizava, a professora, que era aluna do curso de letras da USP, incentivou-a a tentar ingressar na USP, dando-lhe várias informações sobre cursinhos populares e vestibulares<sup>35</sup>.

Sobre a experiência na universidade, Karina comenta que sempre se sentia um passo atrás de seus colegas e que, para

---

<sup>35</sup> Uma discussão sobre como a USP surgiu no horizonte de possibilidades de Karina e de outros estudantes pode ser encontrada em Piotto e Nogueira (2013).

“conseguir levar o curso e acompanhar as matérias” da graduação, precisou voltar a estudar diversos conteúdos que não havia aprendido ao longo de sua trajetória escolar. Apesar dessas dificuldades, o ingresso na universidade era um sonho que estava se realizando. Karina acredita que o ensino de qualidade e o contato com as pesquisas transformou até mesmo o seu modo “de pensar o mundo, o jeito de pensar a sua própria vida”, pois “a universidade acaba abrindo a visão sobre o mundo, sobre as coisas”.

Outra estudante cujas lembranças escolares são predominantemente positivas é **Elaine**, aluna do curso de **jornalismo**, filha de um vendedor que completou o ensino médio por meio de supletivo e de mãe que trabalha no setor financeiro da empresa do irmão e também possui ensino médio completo<sup>36</sup>.

Elaine estudou todos os anos do ensino fundamental na mesma escola da rede do Serviço Social da Indústria (Sesi). Ela se recorda desse período como tendo sido “muito bom humanisticamente”, pois tinha muitas oportunidades de conhecer pessoas, conversar e fazer amizades. A estudante relata também que nessa escola teve a oportunidade de conviver e de se relacionar com pessoas de diferentes camadas sociais, como “a galera do *rap* e o pessoal que morava na favela”, e que isso lhe permitiu ter uma compreensão mais ampla das diferentes realidades e problemas sociais. Em contrapartida, Elaine afirma que o ensino oferecido por essa escola não era tão bom, o que descobriu na 8ª série ao realizar um cursinho preparatório para o vestibulinho de uma escola técnica federal, quando percebeu que não havia aprendido muitos conteúdos. Não obstante tal defasagem de aprendizado, Elaine afirma a qualidade da escola ao se recordar de que ela era muito aberta para debates e discussões e de que sua organização curricular garantia aos alunos tempo e espaço livre para conversar e participar de debates. Até mesmo em sala de aula, os alunos eram incentivados a refletir, questionar, “duvidar das coisas” e discutir.

---

<sup>36</sup> A mãe de Elaine chegou a ingressar em um curso superior de letras, mas o abandonou.

A estudante considera que a experiência nessa escola tenha sido essencial para a sua formação, permitindo-lhe conhecer e refletir sobre a sociedade.

Após realizar um ano de cursinho preparatório, Elaine ingressou na Escola Técnica Federal de São Paulo, onde realizou o ensino médio. A estudante recorda-se que nessa escola havia uma organização política estruturada de professores e alunos e uma grande preocupação social. Os professores incentivavam os alunos a discutir, debater, participar de movimentos sociais, organizar grêmios e assembleias. Essa experiência lhe possibilitou, em sua concepção, desenvolver um posicionamento crítico. Elaine também afirma que recebeu um ótimo ensino, principalmente nas áreas de história, geografia, sociologia, redação e literatura. Ela comenta que os professores de tais disciplinas eram muito bons. Relata que eles “não subestimavam os alunos” ao, por exemplo, utilizar apenas o livro didático; ao contrário, trabalhavam com textos acadêmicos e, muitas vezes, estudavam autores que apresentavam opiniões divergentes para incentivar os alunos a discutirem e “atualizarem os conhecimentos”. Elaine comenta que a preocupação dos professores não era somente terminar o conteúdo programado, mas possibilitar aos alunos a oportunidade de discutir e refletir sobre o que estavam aprendendo.

Após concluir o ensino médio, Elaine realizou um ano de cursinho preparatório para o vestibular. Sobre suas experiências no cursinho, Elaine comenta que, apesar de ter aprendido muitos conteúdos que não tinham sido ensinados na escola, o cursinho oferece o conhecimento de modo que o aluno consiga passar em testes e vestibulares, não possibilitando a oportunidade de discutir, refletir, questionar, assim como a sua escola técnica de ensino médio permitia (o que afirma ter sido essencial para sua formação). Após um ano de cursinho, Elaine foi aprovada no vestibular e ingressou no curso de jornalismo na USP. A estudante afirma que se decepcionou com a universidade, pois não encontrou um lugar de debates, discussões e críticas, como estava acostumada ao longo de sua trajetória escolar anterior.

Por fim, o último estudante cujo relato em relação à experiência escolar anterior ao ingresso na USP constituiu exceção, ao trazer lembranças positivas da escola, é **Carlos**, aluno do curso de **matemática aplicada a negócios**. Seu pai estudou até a 4ª série do ensino fundamental e trabalhava como vendedor ambulante de cachorro quente, mas há tempos não exercia nenhuma atividade remunerada; sua mãe concluiu a 8ª série e trabalha como empregada doméstica.

Carlos relata que durante a escolarização sempre foi um bom aluno, mas se destacava especialmente na disciplina de matemática. Na educação infantil, relata que já gostava da área e estudava tabuada. Sobre as lembranças escolares, Carlos comenta que sempre recebeu muito apoio de seus professores, em particular dos de matemática e geografia. Os professores elogiavam-no e incentivavam-no a continuar sendo um bom aluno. Carlos recorda-se, ainda, de uma professora de inglês da 5ª série que solicitou a presença de sua mãe na escola. A princípio, ele pensou que a professora iria fazer reclamações a seu respeito, pelo fato de ele conversar durante as aulas, mas a professora o elogiou muito e aconselhou sua mãe a colocá-lo em um curso particular de inglês, pois ela acreditava que Carlos era inteligente e tinha muita capacidade. Além do reconhecimento por parte dos professores, Carlos afirma que seus colegas de classe também o identificavam como um bom aluno e, principalmente em relação aos exercícios de matemática, buscavam a sua ajuda.

Durante o período em que cursava a 8ª série, Carlos realizou vários vestibulinhos de escolas de ensino médio particulares para obter descontos. Na maioria, apresentou um ótimo desempenho, conseguindo bolsas de até 80%. Apesar de ter obtido bolsas em várias escolas, Carlos decidiu realizar curso técnico agrícola em regime de internato em uma escola ligada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp).

O estudante define a experiência nessa escola como tendo sido “muito boa”, já que “os professores eram ótimos e também incentivavam bastante”. O único problema apontado pelo

estudante é que esse colégio visava a uma formação essencialmente técnica e profissionalizante (isso também foi abordado por Karina, que fez curso técnico em nutrição). Tanto que, no primeiro dia de aula, um professor explicou que o objetivo do colégio não era conduzir o aluno a ingressar na universidade<sup>37</sup>. Carlos também afirma que, no colégio agrícola, a grade horária curricular era inferior em comparação a uma escola de ensino regular comum, pois havia muitas disciplinas específicas de agropecuária.

Não obstante tal defasagem, foi durante a experiência nessa escola que a possibilidade de fazer ensino superior público surgiu no horizonte de Carlos. No 3º ano do ensino médio, o estudante participou da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e, em função de seu bom desempenho na prova, foi premiado com uma bolsa de iniciação científica júnior, pela qual realizou estudos na área de matemática e recebeu um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00. O estudante conta que, na ocasião, foram 10,5 milhões de candidatos concorrendo a duas mil bolsas. Foi durante a realização da iniciação científica que Carlos conheceu o curso de matemática aplicada a negócios, já que o seu orientador era professor da USP de Ribeirão Preto e o estimulou a prestar o vestibular.

Na universidade, Carlos passou a enfrentar dificuldades quanto ao desempenho acadêmico. Logo no início da graduação, o estudante percebeu que não havia aprendido muitos conhecimentos e conteúdos no ensino médio que agora eram pré-requisitos para conseguir acompanhar o conteúdo do ensino superior. Carlos também percebeu que não possuía o ritmo de estudo exigido na graduação, pois, durante a sua educação básica, não desenvolveu esse hábito. Com isso, Carlos passou a se sentir muito mal, então voltou a realizar provas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para poder sentir-se inteligente. A partir desse expediente,

---

<sup>37</sup> O desejo de continuar a escolarização, ingressando no ensino superior, por parte de estudantes de escolas técnicas provenientes de camadas populares também foi observado em um estudo realizado por Tetzlaff (2017) sob minha orientação.

esse estudante afirma que consegue refletir que não é ele quem é ruim, mas seus colegas de turma é que são melhores.

\*

Chama a atenção a diferença entre as lembranças escolares relatadas por Karina, Elaine e Carlos e as dos demais estudantes. Em comum, esses três estudantes compartilham a realização do ensino médio em escolas técnicas, tendo sido os únicos dentre os doze estudantes entrevistados a frequentar tais escolas, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Dependência administrativa da escola onde os estudantes entrevistados realizaram o ensino médio

<b>Nome</b>	<b>Curso</b>	<b>Dependência administrativa</b>
<b>Fernando</b>	Publicidade e propaganda (SP)	Escola estadual
<b>Regiane</b>	Ciências da natureza (SP)	Escola estadual
<b>Luiza</b>	Música (SP)	Pública de outro estado
<b>Leandro</b>	Ciências da atividade Física (SP)	Escola estadual
<b>Gabriel</b>	Psicologia (RP)	Escola estadual
<b>André</b>	Música (SP)	Escola estadual
<b>Márcio</b>	Medicina e ciências médicas (RP)	Pública de outro estado
<b>Patrícia</b>	Direito (RP)	Escola estadual
<b>Ana</b>	Licenciatura em enfermagem (RP)	Escola estadual
<b>Karina</b>	Relações internacionais (SP)	Escola técnica estadual
<b>Elaine</b>	Jornalismo (SP)	Escola técnica federal
<b>Carlos</b>	Matemática apl. a negócios (RP)	Escola técnica estadual

Fonte: PRG/USP.

Karina frequentou a Escola Técnica Júlio de Mesquita (ETE, escola técnica estadual), localizada na cidade de Santo André, Elaine estudou no Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo (CEFET, escola técnica federal), localizado na capital, e Carlos cursou o Colégio Técnico Agrícola José Bonifácio, escola técnica estadual ligada à Unesp, *campus* Jaboticabal<sup>38</sup>.

A questão da origem escolar dos estudantes chamou-nos tanto a atenção que fizemos uma discussão específica sobre ela em Piotto e Tetzlaff (2017). Nesse trabalho, discutimos de que tipo de escola pública provinham os estudantes da USP egressos da rede pública de ensino. Como principal resultado, no ano de ingresso dos estudantes por nós entrevistados, percebemos que mais da metade das escolas públicas de onde os estudantes dos cursos mais concorridos de São Paulo provinham correspondiam a escolas técnicas, federais ou estaduais. Assim, por exemplo, do total de 12 estudantes oriundos de escolas públicas no curso de jornalismo, 9 cursaram escolas técnicas. No curso de publicidade e propaganda, dos 14 egressos da rede pública, 11 provinham de escolas técnicas. E no curso de relações internacionais, dos 13 alunos de escolas públicas, 10 estudaram em escolas técnicas. A partir desses dados, afirmamos que o tipo de escola de ensino médio frequentada por egressos da rede pública parecia fazer diferença quanto à possibilidade de ingresso em uma universidade pública, notadamente naqueles cursos mais seletivos (Piotto; Tetzlaff, 2017).

As escolas técnicas, estaduais e federais, constituem, de forma geral, instituições que oferecem ensino considerado de maior qualidade quando comparadas às demais escolas públicas de ensino médio regular.

Arco Netto (2011), que realizou uma pesquisa na Escola Técnica Federal de São Paulo (atualmente denominado Instituto Federal de São Paulo), explica que essa instituição, considerada um colégio público de excelência, possui algumas características

---

<sup>38</sup> Esses dados figuravam entre as informações pessoais dos estudantes, disponibilizadas pela PRG da USP, às quais tivemos acesso.

específicas que a diferenciam de outras escolas públicas, como o fato de possuir um vestibulinho altamente seletivo, um corpo docente estável, altamente qualificado e experiente, um público seletivo de estudantes e ótima infraestrutura, com salas de aula e laboratórios adequados para a realização do trabalho pedagógico.

Importante destacar que a propalada qualidade das escolas técnicas se constrói a partir não só das condições de infraestrutura, de trabalho e de carreira docente, que são, de modo geral, melhores do que as das demais escolas públicas, mas também se fundamenta em processos de seleção altamente concorridos. Ou seja, uma qualidade que se constrói também a partir da exclusão. Com Arco Netto (2011), podemos afirmar que essas escolas se destacam das demais escolas públicas (não só, mas também) por possuírem um público altamente selecionado e suscetível à sua ação pedagógica<sup>39</sup>.

Não obstante essas ponderações, é algo digno de nota o fato de que, dentre os estudantes entrevistados, aqueles que mais relatam lembranças escolares positivas são justamente os que tiveram acesso a escolas públicas consideradas de melhor qualidade. Voltaremos a essa questão mais adiante.

Por ora, outro aspecto que chama a atenção na análise das entrevistas é o fato de que as lembranças escolares, sejam elas positivas ou negativas, estiveram associadas a figuras de professores.

As recordações negativas, que, como vimos, predominaram nos relatos, referiram-se em sua maioria a professores que não demonstravam compromisso com o ensino e interesse pela aprendizagem dos alunos, como aqueles que não preparavam as aulas e que baseavam a sua prática pedagógica exclusivamente na transmissão oral dos conteúdos e na cópia de exercícios da lousa e do livro didático.

---

<sup>39</sup> Questões relacionadas à qualidade e exclusão também apareceram no trabalho realizado por Tetzlaff (2017), sob minha orientação, que investigou o processo de ida de estudantes de camadas populares para uma escola de ensino médio técnico federal.

Os estudantes que vivenciaram experiências escolares que tiveram esse caráter afirmam que não conseguiam compreender a relevância dos conteúdos escolares ou tampouco estabelecer relações com sua vida. Pelos relatos, as atividades e os conteúdos escolares aos quais esses estudantes tiveram acesso pareciam não ter valor neles mesmos (Rochex, 1995). Alguns estudantes chegaram até a afirmar que não se lembravam e que não conseguiam aprender os conteúdos “transmitidos” por professores ruins. Segundo seus relatos, eles parecem só ter conseguido desenvolver, de modo mais duradouro, características como raciocinar, criticar, debater, refletir, além de hábitos de estudo e interesse e apreço pelo conhecimento, ou seja, somente desenvolveram uma relação com o saber (Charlot, 1996; Rochex, 2006), depois que tiveram contato com outros modos de ensino, o que, em muitos casos, ocorreu no cursinho ou na própria universidade<sup>40</sup>.

Em contrapartida, da mesma forma que as recordações negativas estiveram relacionadas a professores com práticas inadequadas, também as lembranças positivas da escola foram associadas aos “bons professores”. Esses foram identificados pelos estudantes como aqueles que eram comprometidos com o ensino, que incentivavam os alunos a estudar, que explicavam bem os conteúdos, que conseguiam despertar o interesse deles e que não os subestimavam. Leandro, aluno do curso de ciências da atividade física, resume essas características afirmando que os bons professores eram aqueles que realmente ensinavam. Os entrevistados também ressaltaram que esses professores mantinham um bom relacionamento com os alunos, buscando apoiá-los, incentivá-los, elogiá-los e orientá-los.

---

<sup>40</sup> Uma discussão específica a esse respeito pode ser encontrada em Piotto e Aleixo (2013). Também a dissertação de Alves (2017), realizada sob minha orientação, teve como tema a relação com o saber de estudantes de pós-graduação de origem popular.

Tanto a centralidade da figura do professor nas recordações escolares quanto a diferença observada nos relatos daqueles que tiveram acesso a um ensino considerado de maior qualidade parecem-nos importantes resultados da investigação que conduzimos. No próximo item, refletiremos sobre eles a partir de contribuições da psicologia histórico-cultural.

### **3.4 A escola, o professor e o bom ensino**

Ao solicitarmos que os estudantes dos cursos selecionados relatassem sua experiência escolar anterior ao ingresso na universidade, vimos que a maior parte deles narrou poucas lembranças, e essas foram majoritariamente negativas. Exceção a isso foram os relatos dos estudantes que frequentaram escolas cujo ensino é considerado de maior qualidade em relação às demais escolas públicas.

Tereza Rego (2002) realizou uma pesquisa cujos resultados assemelham-se, em grande parte, ao obtido por nós. Com o objetivo de compreender o impacto da escolarização na constituição psicológica do sujeito, a autora analisou narrativas autobiográficas de seis adultos entre 40 e 50 anos com alto grau de escolaridade, exercendo profissões relacionadas com a produção de conhecimentos e provenientes de famílias de diferentes estratos sociais. Assim como ocorreu com os estudantes que entrevistamos, também as escolas que mais marcaram os adultos entrevistados por Rego foram as boas escolas. Nos relatos obtidos pela pesquisadora, a maior parte das lembranças escolares está relacionada a boas experiências. Isso permite à autora afirmar que o tipo de trabalho desenvolvido na escola parece ter uma relação direta com as marcas deixadas no sujeito. Os entrevistados por Rego foram enfáticos ao reconhecer a importância da escola para a constituição de suas singularidades, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, mas também aos aspectos social, cultural, emocional. Destacaram, contudo, que tais influências vieram principalmente das experiências escolares mais

interessantes. Sobre os professores, aqueles de quem os entrevistados se lembraram foram marcantes porque, de acordo com seus relatos, ensinavam e não subestimavam os alunos.

Ao discutir os resultados que obteve, Rego (2002) afirma que um importante aspecto para compreender o impacto da escolarização na constituição psicológica do sujeito é o próprio contexto escolar. As lembranças e a avaliação sobre o papel da escola na formação dos indivíduos dependerão da qualidade das experiências vividas. A autora afirma também a existência de uma íntima relação entre impacto da escolarização e qualidade do trabalho escolar desenvolvido.

A análise dos dados coletados realizada por Rego (2002) é feita à luz de algumas das principais ideias da psicologia histórico-cultural. Uma delas é a própria forma como Vigotski concebe o desenvolvimento humano<sup>41</sup>. O autor postula que tudo aquilo que nos torna humanos ocorre ou existe em primeiro lugar na *relação* com outro ser humano, é algo compartilhado, para, posteriormente, tornar-se individual. Ele afirma também que todo desenvolvimento humano é resultado de um *processo* e tem uma história tanto no desenvolvimento do gênero humano (filogênese) quanto no desenvolvimento de cada ser humano (ontogênese). Ou seja, o desenvolvimento humano é um processo histórico, tanto filo quanto ontogenético. Tomando o desenvolvimento da fala como paradigma dessa forma de concepção do desenvolvimento humano, vimos, no início deste trabalho, que Vigotski mostra como a língua serve, inicialmente, como meio de contato ou de comunicação social para, depois, interiorizada, servir como meio de organização do pensamento. Isso tanto em termos filogenéticos

---

<sup>41</sup> No presente trabalho, valer-nos-emos, predominantemente, de algumas ideias de Vigotski para buscar compreender os resultados de nossa investigação. Contudo, é importante frisar que sua obra foi também resultado de um trabalho coletivo desenvolvido no contexto da revolução socialista soviética. Uma grande equipe de pesquisadores trabalhava buscando elaborar uma “nova psicologia” (Vigotski, 2001). Como um exemplo dessa coletividade, podemos citar o trio constituído por Vigotski, Luria e Leontiev, que ficou conhecido como “troika”.

quanto ontogenéticos. Segundo Vigotski (2007, p. 695), o exemplo da fala ilustra seu entendimento geral de que o meio não é uma circunstância, um contexto, mas sim uma “fonte de desenvolvimento”<sup>42</sup>. Ou seja, é pela relação com outras pessoas, que já falam, que alguém desenvolve a sua própria fala. Portanto, a relação com o outro humano é imprescindível para que eu me desenvolva e me torne também ser humano.

Todas as características típica ou exclusivamente humanas, ou, em termos vigotskianos, todas as funções psicológicas superiores, somente podem se desenvolver a partir da relação com outra pessoa que tenha já desenvolvidas em si tais funções. Assim, usando sempre o exemplo da fala, Vigotski (2010) ilustra seu pensamento com o caso hipotético de uma criança ouvinte filha de pais surdos-mudos e que conviva apenas com não falantes: embora tenha o aparato biológico que lhe permita falar, a criança não irá desenvolver a fala.

Decorrente dessa forma de se conceber o desenvolvimento humano e de se entender as relações entre social e individual, ganha também nova dimensão a relação entre aprendizado e desenvolvimento. Vigotski (2005) afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, o que significa dizer que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento<sup>43</sup>. Isto é, ao contrário do que propõem outros teóricos do desenvolvimento, para Vigotski, não é preciso que haja ou que se espere o desenvolvimento estar “pronto” para que depois ocorra a aprendizagem, mas é imprescindível que haja aprendizado para que o desenvolvimento possa ocorrer.

---

<sup>42</sup> Essa ideia nos parece semelhante à do psicólogo francês Henri Wallon sobre a concepção de meio como contexto e recurso (*milieu /moyen*). A esse respeito, ver: Werebe e Nadel-Brulfert (1986).

<sup>43</sup> Muito embora utilizemos o termo aprendizagem em nosso texto, o fazemos conscientes de que ele não abrange a complexidade do pensamento de Vigotski. O autor usa a palavra russa OBUTCHÊNIE que significa ser ensinado, ser instruído que, em português, tem sido traduzido como instrução.

Estreitamente relacionado a essa forma de conexão, está o conceito vigotskiano de zona do desenvolvimento próximo (ZDP) ou zona do próximo desenvolvimento (em russo, zona *blizhaisnego ratsvitiya*, que poderia ser traduzido como zona do mais próximo, do mais perto ou do proximíssimo desenvolvimento)<sup>44</sup>. Esse conceito representa a distância entre aquilo que se é capaz de realizar de maneira autônoma e o que se consegue realizar com a colaboração de outra pessoa. Esta pessoa deve ter em si já desenvolvida aquela capacidade, habilidade ou característica que a outra pessoa ainda não possui. Vigotski (2005) afirma que a compreensão mais comum, tanto entre educadores quanto pesquisadores, em relação às capacidades ou potencialidades de uma pessoa era a de que aquilo que se consegue fazer com ajuda de outrem não seria algo próprio dessa pessoa. Contudo, numa proposição que ainda hoje carece de integral compreensão de seu alcance e proporção (sobretudo para a educação), Vigotski propõe o oposto, afirmando que aquilo que se consegue fazer com a colaboração de outro é o mais importante em termos de desenvolvimento, já que representa o desenvolvimento em vias de ocorrer, isto é, uma habilidade, capacidade, compreensão, característica que está próxima de se efetivar, dependendo, para isso, da participação, da colaboração de outrem. Referindo-se à ZDP, ele afirma: “A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*” (Vigotski, 2005, p. 38, grifos do autor). Ou seja, o bom ensino é aquele que incide sobre a ZDP, promovendo a aprendizagem e fazendo com que o desenvolvimento avance.

Tendo em vista essas considerações acerca da forma como a psicologia histórico-cultural concebe o desenvolvimento humano, parece-nos possível compreender a posição de destaque que os

---

<sup>44</sup> Este conceito é comumente conhecido como Zona do desenvolvimento proximal; a respeito dos problemas com essa tradução, ver, por exemplo, Bezerra (2001).

professores ganharam nas lembranças escolares dos estudantes entrevistados.

Os professores foram figuras centrais tanto nas recordações escolares negativas quanto nas positivas. De modo geral, as lembranças negativas, que predominaram nos relatos, referiram-se a professores que, na perspectiva dos estudantes entrevistados, não demonstravam compromisso com o ensino e com a aprendizagem dos alunos. Já as lembranças positivas remeteram-se ao oposto, ou seja, a docentes comprometidos com o ensino e com o aprendizado dos entrevistados, que os incentivavam a estudar e que não os subestimavam; nas palavras de um deles, a professores que realmente ensinavam. Assim, *grosso modo*, poderíamos sintetizar as lembranças escolares como estando centradas nos professores e balizadas pelo ensino: quando o processo ensino-aprendizagem não existiu ou não ocorreu a contento, a recordação foi negativa e, no caso inverso, foi positiva.

O relato de lembranças predominantemente relacionadas a professores encontra, na psicologia histórico-cultural, uma razão bastante clara. Se é por meio da relação com o outro que aprendemos, desenvolvemo-nos e humanizamo-nos, ter o outro humano como o centro das recordações do que se viveu na escola está em plena consonância com essa compreensão<sup>45</sup>. Além disso, também os entrevistados por Rego (2002), para quem as recordações escolares foram eminentemente positivas, lembraram-se dos professores que ensinavam e não subestimavam os estudantes. Consideramos que a semelhança entre as lembranças dos entrevistados pela autora e as daqueles estudantes entrevistados por nós que tiveram acesso a um ensino considerado de melhor qualidade não seja mera coincidência.

---

<sup>45</sup> Importante esclarecer que não se trata aqui de inculpar o professor pelas mazelas vividas pelos estudantes entrevistados. Muitos dos problemas por eles relatados têm raízes históricas, econômicas, sociais, culturais, guardando também estreitas relações com as difíceis condições de trabalho desse profissional.

Ao analisar o relato dos entrevistados, Rego afirma que os professores que ensinavam e não subestimavam os estudantes, ao proceder dessa forma, agiam sobre sua ZDP. Segundo a autora, isso se remete a outra proposição da psicologia histórico-cultural: não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, mas o bom ensino. Para Vigotski, o bom ensino é exatamente aquele que obtém resultados na ZDP, por promover a aprendizagem e, assim, fazer avançar o desenvolvimento. É sobre a ZDP que deve incidir a intervenção pedagógica, pois o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Parece-nos ser por essa razão que alguns dos estudantes que entrevistamos chegaram a afirmar que não se lembravam de nada que tenham aprendido nas experiências escolares ruins. Lembremo-nos da fala de Fernando, estudante do curso de publicidade e propaganda, cujo relato sobre a experiência escolar foi bastante sintético e negativo, embora esse estudante tenha sido um dos que mais falou durante as entrevistas realizadas: “[...] fatos escolares, assim, relacionados [...] a estudo, eu não lembro tanta coisa, a escola não me marcou por isso...”. Um ensino que não promove o desenvolvimento não transforma o sujeito, não marca sua história e não pode ser recordado.

Além disso, também a partir da maneira como a psicologia histórico-cultural concebe o desenvolvimento humano, pode-se compreender a diferença entre os relatos daqueles estudantes que tiveram acesso a uma educação escolar considerada de maior qualidade e os dos demais.

Consoante com a compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo que depende da relação com o outro, e entendendo que ele se faz por meio do acesso àquilo que o ser humano produziu ao longo de sua história, com destaque especial para a língua, é possível compreender o lugar central que a escola possui nessa teoria. De acordo com essa perspectiva, a escola – lugar privilegiado e legitimado socialmente onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre deliberada e intencionalmente – é elemento imprescindível, nas sociedades letradas, para o desenvolvimento dos indivíduos (Oliveira, 2005). Isso porque os

procedimentos regulares que têm lugar nessa instituição, como demonstração, assistência e instruções, constituem aspectos fundamentais para a promoção de um ensino capaz de fazer avançar o desenvolvimento (Oliveira, 2005). Também colabora para essa promoção o fato de o saber escolar apresentar descontinuidade em relação ao saber presente em outras esferas da vida cotidiana, como a família, a rua e o trabalho:

O distanciamento dos dados da experiência pessoal, a descontextualização com relação à realidade imediata, o desenvolvimento de procedimentos específicos de reflexão fornecem ao sujeito uma aproximação com a teoria, com a consciência reflexiva [...] que o instrumentalizam para um trânsito pelo conhecimento que não está balizado por seu valor pragmático, mas por um valor intrínseco (Oliveira, 1996, p. 100).

Também Rochex (2006), apoiado na psicologia histórico-cultural, afirma que a especificidade da escolarização reside na possibilidade e na necessidade de o estudante construir uma relação secundária com seus saberes e com sua experiência de mundo, bem como com a língua e consigo mesmo. Ao citar autores como Bernard Lahire (1997) para contextualizar seu entendimento, Rochex (2006, p. 648) afirma que a escrita, cujo início estaria antropológicamente ligado à escola,

[...] requer e permite transformar sua [do aluno] relação com a linguagem em uma relação reflexiva, na qual a linguagem, de ferramenta de ação que pode esquecer de si mesma em sua eficácia, torna-se progressivamente objeto de pensamento cujas regras e modos de funcionamento são então passíveis de serem descritos e objetivados.

Assim, a escola, ao proporcionar o acesso a uma dada produção humana, por exemplo, a linguagem escrita, contribuiria para a construção de uma relação secundária, reflexiva sobre os saberes, sobre a língua e sobre si mesmo. Tomemos, mais uma vez,

o exemplo da língua. As crianças, ao chegarem à escola de ensino fundamental, sabem falar; contudo, ao irem apropriando-se da linguagem escrita, vão, paulatinamente, construindo outra relação com a própria fala, desenvolvendo uma metalinguagem; isto é, uma língua que fala e pensa sobre a própria fala. Desse modo, a criança não só fala, mas vai tomando distância, pensando, refletindo e objetivando, para si mesma, seu próprio falar, tornando algo subjetivo em objeto de análise. Isso, evidentemente, nos casos em que a apropriação da linguagem escrita se dá de forma efetiva e bem-sucedida, já que não basta estar na escola, nem basta qualquer escola, para que isso ocorra. É preciso aprender para se desenvolver e isso, conforme Vigotski (2005), dependerá do bom ensino, isto é, daquele ensino que incida sobre a ZDP.

Esse destacado papel da escola não implica, no entanto, a afirmação de superioridade dos sujeitos escolarizados sobre os não escolarizados. Essa visão dicotômica é superada quando se concebe a escola como espaço privilegiado para a formação intelectual dos sujeitos, porém não exclusivo para seu desenvolvimento, tampouco com possibilidade de abranger toda a sua formação psíquica (Oliveira, 1996). Os caminhos do desenvolvimento humano são múltiplos, singulares e heterogêneos. Por isso, há possibilidades de desenvolvimento por outros meios; isto é, outras experiências sociais podem também ensinar, fazer aprender e promover o desenvolvimento. Sintetizando essas ideias, Oliveira (1996, p. 101) diz:

[...] é inegável que a escola promove transformações cognitivas nos sujeitos que por ela passam; essa ação da escola é relevante e desejável, dados os próprios objetivos da escola como agência socializadora instituída pela sociedade letrada. Essas transformações, no entanto, atuam sobre um aspecto específico do desenvolvimento psicológico e não sobre todo o complexo e multifacetado psiquismo do sujeito, não nos permitindo definir os sujeitos escolarizados como mais avançados, num suposto percurso linear de desenvolvimento, com relação àqueles que não passaram pela escola.

Por sua vez, isso não significa minimizar a gravidade da exclusão escolar, quer seja pelo não acesso, não aprendizado ou pelo aprendizado precário. Ainda que existam outros possíveis caminhos que também possam promover o desenvolvimento, o acesso a essa instituição, e o benefício do que ela pode oferecer em nossas sociedades, é um direito de todos. Nessa mesma direção, Oliveira (1996) afirma que a própria forma como as sociedades letradas organizam-se tem a escola como referência básica de desenvolvimento. Assim, também adverte a autora:

A exclusão do processo de escolarização, bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência escolar, estariam, portanto, deixando de promover o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura (Oliveira, 1996, p. 101).

A possibilidade de se desenvolver por outros caminhos que não os escolares é algo, afinal, atestado por estudos sobre trajetórias de longevidade escolar em meios populares. No entanto, como discutimos em outro lugar (Piotto; Alves, 2016), essas histórias são, em grande parte, obra do acaso. Referem-se, portanto, também a processos de exclusão e constituem exceções, e não regra (Piotto, 2007).

Há também a possibilidade, infelizmente bastante conhecida entre nós, de se ter acesso à escola e não se desenvolver a contento ou plenamente. Em tempos de “excluídos do interior”, como denomina Bourdieu (1997), são muitos os que ingressam na escola, mas não se beneficiam dela. Pois, como reafirmamos com Vigotski (2005), não é qualquer ensino que promove o desenvolvimento, mas, apenas, o bom ensino.

Com base nas considerações aqui expostas e à luz da psicologia histórico-cultural acerca do papel da escola em sociedades letradas, podemos afirmar que aqueles estudantes que tiverem acesso a uma educação considerada de maior qualidade lembraram-se mais e de modo positivo das vivências escolares

porque tal educação parece ter, de fato, contribuído para promover seus desenvolvimentos.

A consideração sobre a qualidade da vivência escolar para se compreender as lembranças da escola parece ser bastante adequada para o caso dos estudantes entrevistados no presente trabalho. Tal explicação ajuda-nos a esclarecer a grande diferença observada nas narrativas sobre a vivência escolar dos estudantes. Como vimos, a maior parte deles relatou poucas lembranças da escola, e as relatadas foram predominantemente negativas. Contrastando com essa tendência geral, temos os relatos de Karina, Elaine e Carlos. Vimos que esses três estudantes foram os únicos dentre os doze entrevistados que estudaram em escolas técnicas, conhecidas por oferecerem ensino considerado de maior qualidade quando comparadas às demais escolas públicas. Os três estudantes, além de falarem mais sobre a experiência escolar, narram recordações escolares majoritariamente positivas. Além disso, ao abordarem a experiência escolar anterior à universidade, suas falas são mais fluidas do que as dos demais estudantes<sup>46</sup>.

Se a escola tem papel fundamental nas sociedades letradas, conforme o modo como a psicologia histórico-cultural concebe o desenvolvimento, nossos resultados mostram que, para isso, não basta qualquer escola. Karina, Elaine e Carlos tiveram acesso a um ensino considerado de maior qualidade e suas lembranças escolares são mais numerosas, mais positivas e seus relatos sobre esse momento de suas trajetórias são mais fluidos e fluentes.

Esclarecido esse ponto, como entender outro importante resultado da pesquisa que foi o fato de os rendimentos acadêmicos dos estudantes entrevistados serem iguais ou superiores ao dos demais? No próximo item, exploraremos essa questão.

---

<sup>46</sup> No Apêndice, colocamos dois exemplos de entrevistas que mostram esta diferença: a entrevista realizada com Karina, estudante de relações internacionais, que frequentou uma escola técnica, e a realizada com Fernando, aluno do curso de publicidade e propaganda, que estudou em uma “escola pública desconhecida”, segundo sua própria denominação.

### 3.5 A relação com o saber escolar<sup>47</sup>

As trajetórias escolares objeto de análise deste trabalho possuem características bem peculiares e distintas entre si. Alguns estudantes entrevistados frequentaram escolas de boa qualidade, como Karina, Elaine e Carlos, e outros não, como no caso de Fernando e Regiane, e outros ainda relatam experiências positivas e negativas, como foi o caso de Gabriel. Alguns relataram que sempre foram bons ou ótimos alunos, como Márcio e Luiza; outros relatam que, durante a educação básica, não gostavam de estudar ou eram alunos bagunceiros, como Fernando e Leandro.

O que chama a atenção e parece-nos algo comum a todas as histórias são as atuais relações com o saber escolar dos estudantes. Como vimos por meio de seus rendimentos acadêmicos anteriormente apresentados, todos os estudantes são ótimos, bons ou regulares alunos. Suas notas médias ponderadas estão acima da média geral para o curso, e, no caso dos três estudantes que possuem notas mais baixas, a diferença é bastante pequena.

Quer esta relação tenha sido desenvolvida durante a educação básica ou depois dela (no cursinho, por exemplo), aquela diversidade referente à escolarização observada inicialmente parece menor. Assim, não obstante a diversidade existente entre os estudantes entrevistados e deles com os demais colegas, eles se assemelham no tocante à relação com o saber.

A noção de relação com o saber é aqui utilizada a partir do que originalmente Charlot (1996, 2000) e sua equipe ESCOL entenderam por ela (Charlot; Bautier; Rochex, 1992). Tal noção foi formulada buscando compreender as condições que permitiriam explicar o sucesso e o fracasso escolar. Jean-Yves Rochex, cujo conceito de sentido da experiência escolar orienta este estudo, integrou, como vimos, o grupo ESCOL. Contudo, ou talvez em

---

<sup>47</sup> Parte da discussão empreendida neste item também pode ser encontrada em Piotto e Aleixo (2013).

função disso, Rochex (2006) tece algumas críticas à noção de relação com o saber.

De início, esse autor chama a atenção para o que a formulação da ideia de relação com o saber permitiu. Segundo ele, tal conceito é organizador de uma problemática empírica. Além disso, possui uma virtude heurística que reside no fato de ser uma “noção-encruzilhada entre diferentes disciplinas de pesquisa” (Rochex, 2006, p. 648) e de induzir ao pensamento relacional. Em relação a este último, Rochex (2006, p. 644) afirma que: “a relação com o saber deve então ser pensada e estudada, numa abordagem relacional, como o produto de uma história e do confronto entre modos de socialização e universo de práticas de natureza necessariamente diferente”.

Não obstante o reconhecimento das contribuições à noção de relação com o saber, o autor também faz algumas ressalvas, afirmando, por exemplo, que ela é muito mais um “conceito-problema” do que um “conceito solução”, e estende a ela a crítica que faz ao conceito de *habitus* formulado por Pierre Bourdieu (1985): o de ser um conceito muito mais explicativo do que explicado. Assim, embora a noção de relação com o saber tenha contribuído para os estudos sobre processos de sucesso e fracasso escolar, segundo Rochex (2006, p. 648), ela não conservará seu valor heurístico se não conjugar a uma “concepção forte de sujeito” “uma concepção igualmente forte do objeto, ou seja, dos diferentes tipos de objetos e práticas de saber, e da pluralidade das instituições que constituem nosso mundo social e fazem viver suas contradições”. Além dessas críticas, Rochex (2006, p. 641) também afirma que: “estudar e analisar tipos de relação com o saber e com a escola socialmente construídos não permitia o acesso [...] à gênese delas [das relações] em práticas educativas e modos de socialização familiar socialmente situados”. Acrescenta ainda que os estudos conduzidos pela equipe tinham caráter exploratório e que as críticas por eles formuladas tinham uma visão relativista e subjetivista da instituição escolar.

Rochex aprofunda as reflexões sobre sucesso e fracasso escolares, focando as relações do sujeito com as disciplinas, com as

atividades de aprendizagem e com os conteúdos escolares, dando especial atenção às situações escolares desmobilizadoras (Viana, 2003). Apesar de concordar com Charlot ao considerar que o processo de construção de relação com o saber é influenciado também por situações e experiências vividas anterior e exteriormente à escola, Rochex entende que “o funcionamento da escola pode contribuir de maneira também importante ao processo de produção dessas condições” (Viana, 2003, p. 12). Entendendo que essa é uma diferença importante entre os dois autores, cabe destacar aqui, uma vez mais, a visão de Rochex (2006, p. 648) a respeito da especificidade da escolarização:

A escola é [...] a instituição e o lugar por excelência onde se visa a que possam ser transmitidos e apropriados, não quaisquer saberes e práticas, mas prioritariamente determinados saberes e determinadas práticas que, ao mesmo tempo, requerem e permitem um trabalho e uma postura de objetivação, de distanciamento do mundo [...], da linguagem e da experiência que temos com ela...

Rochex alerta também para os riscos de não se considerar a escola em seu papel específico e defende o lugar central que ela possui em nossa sociedade e a necessidade de sua consideração nas pesquisas científicas. Diferentemente de Charlot, a Rochex interessa mais as condições concretas de escolarização, o modo de funcionamento, a construção dos currículos e as práticas recorrentes no espaço escolar, onde, segundo ele, acontecem os processos de produção e reprodução das desigualdades sociais<sup>48</sup>.

Assim, considerando as críticas feitas à noção de relação com o saber e em consonância com Rochex (2006), em especial no que tange ao papel da escola na construção dessa relação, assumimos a definição que focaliza o sentido e a função social do saber e da escola,

---

<sup>48</sup> Consideramos essa discussão próxima a trabalhos brasileiros que examinam a contribuição da escola para a produção do fracasso escolar, por exemplo, o realizado por Patto (1990).

das disciplinas ensinadas e das situações de aprendizado. Enfim, entendemos que se trata, aqui, de uma relação com o saber *escolar*<sup>49</sup>.

Na análise das trajetórias escolares dos estudantes entrevistados no presente trabalho, foi possível perceber que, muito embora as experiências escolares, a mobilização familiar e o pertencimento a diferentes grupos sociais tornem cada trajetória distinta e peculiar, em todas as histórias analisadas os estudantes desenvolveram uma relação com o saber escolar em seu percurso escolar anterior ao ingresso na universidade, relação essa posteriormente ampliada com a experiência universitária. A seguir, retomaremos três dessas histórias para ilustrar tal relação.

Karina, estudante do curso de relações internacionais, por exemplo, relata que durante toda a educação básica foi boa aluna, dedicada e também sempre foi muito incentivada pelos professores a continuar sua escolarização. Na universidade, porém, Karina teve de estudar ainda mais para conseguir acompanhar o curso. O início de sua experiência universitária foi muito difícil. Por ter realizado um curso técnico no qual algumas áreas curriculares não eram contempladas e por ter ficado sete anos sem estudar, essa estudante se sentia sempre “um passo atrás” em relação aos colegas de turma. Embora tenha grande capacidade de estudo e também tenha realizado um curso preparatório para o exame do vestibular considerado bom, pago pelo seu patrão à época, a adaptação inicial de Karina ao mundo acadêmico foi difícil. Ela afirma que teve dificuldade de lidar com o “mundo novo” que era a universidade, sentindo-se “perdida”. Instada a falar sobre aspectos negativos de sua experiência universitária, a estudante lembra da dificuldade de adaptação e comenta que teve de “construir uma estrutura” para manter-se na universidade. Esta estrutura diz respeito às formas pelas quais ela enfrentou as dificuldades acadêmicas geradas, principalmente, por certa defasagem de conhecimento. Karina relata que sentiu necessidade de voltar aos conteúdos de ensino

---

<sup>49</sup> A noção de relação com o saber escolar foi também utilizada por Alves (2017) em sua dissertação de mestrado, realizada sob minha orientação.

médio para buscar a base que não tinha, recorrendo a materiais complementares como livros e apostilas que possuía, textos complementares indicados pelos professores a seu pedido e à biblioteca, da qual se tornou frequentadora assídua. Apesar das dificuldades, Karina considera que teve um bom rendimento e afirma que estudar na USP é uma “oportunidade incrível”. A estudante acredita que até mesmo o seu modo “de pensar o mundo, o jeito de pensar a sua própria vida”, foi transformado pelo contato com o ensino e a pesquisa oferecidos pela universidade. Compreende o aprender como algo mais amplo, maior do que seu propósito inicial de conseguir um bom emprego, e vê o seu aprendizado na universidade como uma possibilidade de retribuir o seu estudo à sociedade, entendendo que a formação pode também mudar a sua atitude em relação às pessoas.

Na história de Karina, percebemos que, durante a educação básica, ela pôde construir uma relação com o saber escolar, de valorização do conhecimento, de apreço pelo estudo e pela escola. Essa relação a auxiliou não só a ingressar na universidade, mas também a permanecer nela, já que a grande capacidade de estudo que desenvolveu ajudou-a a enfrentar as dificuldades de ordem acadêmico-científicas. Na universidade, essa relação com o saber escolar parece ter sido ampliada.

Outro exemplo de relação com o saber escolar é a história de Regiane, estudante do curso de ciências da natureza. Após sete anos trabalhando em uma lanchonete, e na iminência de seu fechamento, a estudante resolveu pedir demissão do emprego para preparar-se para a realização de concursos. Foi então que ela se deparou com a possibilidade de prestar o vestibular da Fuvest e preparou-se sozinha para o exame, estudando com livros e materiais que possuía. Sobre o ingresso na USP, Regiane afirma que até hoje, no 4º semestre da faculdade, ainda se sente “um pouco deslumbrada” com a universidade, procurando nunca faltar às aulas “porque toda aula assim para mim é muito importante, é uma aula melhor do que a outra”.

Assim como na história de Karina, também na de Regiane já havia uma relação com o saber escolar desenvolvida antes do ingresso dessa estudante na universidade. Regiane nutria grande apreço pelo conhecimento, pela escola e tinha autodisciplina e capacidade de estudo. Estas duas últimas características, mais especificamente, parecem tê-la ajudado a ingressar na universidade, uma vez que essa estudante se preparou sozinha para o exame do vestibular. E assim como ocorreu com Karina, no interior dessa instituição, sua relação com o saber escolar foi ampliada.

Se para Karina e Regiane a trajetória de boas alunas e de apreço pelos estudos teve continuidade com o ingresso na USP, indicando uma construção paulatina e contínua da relação com o saber escolar, intensificada e ampliada na universidade, com Fernando, estudante de publicidade e propaganda, a experiência foi diversa.

Fernando queria ser jogador profissional de futebol, sonho que buscou realizar até os 18 anos, quando o abandonou. Ele cursou toda a sua educação básica em escolas cuja qualidade de ensino era bastante precária, o que nos parece ter sido um importante fator, ao lado de outros, para que, durante seu percurso escolar, não tenha se interessado pelos estudos, como declarou. Como vimos, Fernando falou pouco sobre a experiência escolar anterior ao ingresso na universidade e o que relatou foi negativo. Seu objetivo era concluir o ensino médio para poder trabalhar. Assim, após sua conclusão, passou a trabalhar como representante de vendas de uma editora de revistas. Foi apenas quando começou a fazer cursinho para prestar o exame do vestibular, quatro anos depois de começar a trabalhar, que a construção de uma relação com o saber escolar parece ter se iniciado. Fernando começou a compreender as disciplinas e a gostar muito de história, matéria que “não gostava de jeito nenhum” na época de escola, mas que, no cursinho, “com a maneira de explicar do professor”, passou a apreciar, além de desenvolver interesse por todas as outras matérias. Ainda assim, a despeito do surgimento desse gosto pelas disciplinas, o objetivo de Fernando ao realizar o cursinho para ingressar no ensino superior público estava relacionado ao de conseguir um emprego melhor. Isso, porém, se

transformou com o seu ingresso na universidade, pois o saber tornou-se o motivo em si do estudo, assim como no caso de Karina. Fernando gosta muito das aulas teóricas e de aprender, sentindo desejo de aprender mais. Ao descrever o apreço que tem pelas disciplinas teóricas do curso de publicidade e propaganda, ele afirma: “[...] eu gosto muito de aula teórica, assim, de raciocinar em cima de algum acontecimento, de alguma teoria, de algum autor. [...] acho que essa parte desenvolve bastante o aluno, esse tipo de raciocínio, que você pensa no raciocínio teórico...”.

Na trajetória de Fernando, a relação com o saber escolar, construída tardiamente, vai se ampliar na universidade, tornando-se mais forte. De modo diverso de sua pretensão inicial com o ingresso no ensino superior, Fernando deseja agora também estudar para aprender e saber mais.

As histórias de Karina, Regiane e Fernando ilustram o que as notas médias ponderadas de todos os estudantes entrevistados também atestam: uma relação com o saber escolar de apreço, valorização e de reconhecimento do valor intrínseco do conhecimento. Como vimos no início deste trabalho, também os resultados de nossa pesquisa de doutorado apontaram nessa direção (Piotto, 2007). Os estudantes entrevistados naquela ocasião eram bons ou ótimos estudantes, nutriam grande admiração por professores, desejavam continuar estudando após a conclusão da graduação e alguns desejavam também ser professores.

Assim, parece-nos possível afirmar que tanto para os estudantes entrevistados por nós quanto para os adolescentes em situação de sucesso escolar entrevistados por Rochex (1995) as atividades e os conteúdos escolares têm valor neles mesmos, além de terem significado por seus valores cognitivos, intelectuais e de ampliação de conhecimentos. Considerando a história escolar da maior parte desses estudantes, esse desempenho não nos parece ser desprezível, sendo, pelo contrário, algo digno de nota.

Ao considerarmos também que o fracasso escolar das crianças das camadas populares é algo não só fartamente documentado e discutido por pesquisas acadêmicas como uma triste realidade para

todo aquele que tem contato com o mundo escolar, como entender, então, as trajetórias desses estudantes? Como entender os casos desses estudantes que, oriundos dos meios populares, cujo destino social estatisticamente mais provável seria o fracasso escolar, têm a relação com o saber como aspecto central em suas vidas? Como entender o sucesso escolar nas camadas populares?

No próximo item, buscaremos responder a essas questões que, afinal, originaram este trabalho. A articulação com o sentido da vivência escolar nos auxiliará nessa tarefa.

### **3.6 O sentido da vivência escolar**

Para discutirmos o sentido da vivência escolar dos estudantes entrevistados, retomaremos sinteticamente alguns conceitos discutidos no começo deste trabalho.

Vimos, inicialmente, que Vigotski (2001) trata do conceito de sentido quando aborda a questão da palavra. Vimos também que, segundo o autor, toda palavra é sempre uma generalização, e que o seu entendimento depende, além do significado, do contexto psicológico do indivíduo, bem como de sua compreensão do mundo e do conjunto de sua estrutura interior. Enfim, o seu entendimento depende também do sentido. Vimos, ainda, com Leontiev (1978), que o sentido depende da atividade e esta, por sua vez, depende do motivo que a engendra, ou seja, do que mobiliza o sujeito. Lembremo-nos, porém, que não se trata de uma interpretação subjetivista ou reducionista do “sentido” que algo tem para uma pessoa. Leontiev afirma que o sentido se forma na atividade concreta do indivíduo e tem relação com o motivo dessa atividade. Desse modo, não se trata (apenas) de um sentimento de necessidade, mas de uma necessidade objetiva forjada nas condições concretas de existência do sujeito, em uma relação dialética entre ambos.

A respeito do conceito de vivência, recordemos que, em Vigotski (2010), ele é a unidade indivisível que sintetiza a relação entre indivíduo e meio, referindo-se não apenas e isoladamente a

uma situação, tampouco a uma pessoa, mas, antes, à forma como uma dada situação é vivida ou ao modo como uma situação é vivenciada. Para o autor, vivência representa a relação entre o que se vive e como se vive, referindo-se a particularidades tanto da personalidade de uma pessoa que vive uma dada situação quanto da própria situação em si.

Por fim, a respeito do sentido da vivência escolar, partimos da definição de Rochex (1995), que, por sua vez, apoia-se em Vigotski e Leontiev, afirmando que o sentido da experiência escolar é composto por duas dimensões: uma objetiva, referente à escola, e outra subjetiva, concernente às relações familiares, mas que também são influenciadas pela escola. Assim, enfatizamos que o sentido dessa experiência, embora envolva aspectos da dinâmica familiar, envolve igualmente a escola.

Com esses conceitos em mente, fomos conhecer as lembranças escolares de doze estudantes da USP provenientes das camadas populares. Vimos que a maior parte deles relatou poucas recordações escolares e estas foram, predominantemente, negativas. As exceções foram por parte de estudantes que realizaram o ensino médio em escolas técnicas, tendo acesso a uma educação considerada de maior qualidade. Esses estudantes falaram mais sobre a escola e relataram lembranças positivas. Vimos, também, que tanto as lembranças escolares positivas quanto as negativas estiveram associadas a professores. Com base na psicologia histórico-cultural, buscamos explicar essa centralidade da figura do professor e a diferença entre as recordações relatadas a depender do tipo de escola frequentada. Em ambos os casos, a explicação parece residir na forma como o desenvolvimento humano se dá segundo essa teoria. Para Vigotski (2005), a instrução é o motor que impulsiona o desenvolvimento, fazendo-o avançar. Mas, para que isso ocorra, ou seja, para que exista aprendizagem, não basta qualquer ensino; é preciso que esse incida sobre a ZDP, sendo isso o que Vigotski denomina de bom ensino. Ou seja, para a psicologia histórico-cultural, só o bom ensino pode promover o desenvolvimento. Assim, como vimos, as

lembranças escolares dos estudantes por nós entrevistados estiveram centradas nos professores e balizadas pela qualidade do ensino: quando o processo ensino-aprendizagem não existia ou não ocorria a contento, a recordação foi negativa e, no caso inverso, foi positiva. Um ensino que não promove o desenvolvimento não transforma o sujeito, não marca sua história e não pode ser lembrado, sendo o contrário, igualmente verdadeiro.

A qualidade do ensino está no centro dos sentidos da vivência escolar mesmo para aqueles estudantes que relataram poucas e negativas lembranças em função da educação à qual tiveram acesso. O relato desses estudantes sobre a experiência escolar anterior ao ingresso na universidade é marcado por certo lamento pelo ensino ao qual (não) tiveram direito. Suas falas nos dão pistas da razão por que isso ocorreu.

Recordemos, por exemplo, o relato de Fernando, estudante de publicidade e propaganda, que afirma que os professores ensinavam os conteúdos de modo superficial, baseavam suas aulas na cópia do livro didático e não propunham atividades que promovessem o pensamento, a reflexão ou o raciocínio do aluno. Também Regiane, estudante do curso de ciências da natureza, ressentida de uma professora, no ensino médio, que não explicava os conteúdos, permanecendo sentada durante toda a aula, enquanto os alunos passavam, na lousa, exercícios a serem copiados. De forma semelhante, Gabriel, estudante de psicologia, lembra-se de uma professora de português no ensino fundamental que apenas passava textos na lousa para serem copiados. E, por fim, para ficar apenas em alguns exemplos, lembremo-nos do caso de Leandro, estudante de ciências da atividade física, que mudou duas vezes de escola durante o 3º ano do ensino médio em busca de uma educação de maior qualidade.

Os sentidos da vivência escolar desses estudantes nos mostram que eles queriam ter aprendido, que gostariam de ter tido essa oportunidade, que ficariam satisfeitos, pois lamentam-se, ressentem-se, indignam-se, frustram-se por não terem tido acesso a um ensino que pudesse promover seus desenvolvimentos. Esse

parece ser o motivo de seus sofrimentos no tocante ao processo de ensino-aprendizagem escolar. A afirmação de Fernando sintetiza este sentimento de ter sido lesado em um direito fundamental: “parece que o ensino público, pelo menos o meu, foi bem abaixo do que o mínimo que um estudante deveria merecer...”.

Assim, diferentemente de um sofrimento advindo da ruptura cultural decorrente da distância existente entre o mundo escolar e o familiar, interpretação comum em estudos sobre sucesso escolar em meios populares, parece-nos possível afirmar, ao menos no caso dos estudantes por nós entrevistados, que seu sofrimento advém do fato de não terem tido a oportunidade de aprender em função da qualidade do ensino ao qual tiveram acesso. Essa constatação diverge do enfoque na ruptura cultural, que afirma que os estudantes sofreriam por perceberem e experienciar a diferença entre o mundo escolar e seu mundo familiar de origem.

Isso, evidentemente, não significa afirmar que os estudantes não sofram. Nas entrevistas, eles referiram-se a várias dificuldades tanto para ingressar quanto para permanecer na universidade. Relataram dificuldades econômicas, acadêmicas, de relacionamentos, entre outras, principalmente no primeiro ano do curso superior. Em um artigo (Piotto; Nogueira, 2013), analisamos essas dificuldades, destacando sua dimensão subjetiva. Mostramos que, para aqueles que nunca se imaginaram estudando em uma universidade como a USP, chegar a ser um estudante dessa instituição depende, entre muitas outras questões, de conceber esse destino como viável para pessoas de seu mesmo meio social, o que pode ocorrer a partir da intermediação de terceiros, sobretudo daqueles com quem haja identificação social e educacional<sup>50</sup>. Além disso, discutimos também que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes dentro da universidade foi a de relacionamento com os colegas advinda da desigualdade social. Essa foi a maior dentre todas as dificuldades relatadas. Ao

---

<sup>50</sup> Essa discussão foi feita à luz do que Bourdieu chama de “escolha do destino” (1998a) ou “causalidade do provável” (1998b).

conviverem no cotidiano com a desigualdade social na relação com os pares, os estudantes sofriam. (Piotto; Nogueira, 2013).

Ademais, as dificuldades enfrentadas por estudantes das camadas populares para ingressar e permanecer no ensino superior são muitas e já foram discutidas por várias das pesquisas mencionadas neste trabalho (Portes, 1993, 2001; Viana, 1998; Silva, 1999; Zago, 2006; Piotto, 2007). Certamente todas essas dificuldades trazem sofrimento aos estudantes. O que pretendemos destacar é que, em referência à experiência escolar anterior à universitária, os estudantes sofreram por não terem tido a oportunidade de aprender em função da qualidade do ensino ao qual tiveram acesso. Ou seja, o sofrimento não foi advindo do fato de terem aprendido e isso ter representado uma ruptura cultural com sua origem social, mas justamente o oposto. E como explicar isso?

Para compreendermos essa questão, buscaremos, uma vez mais, apoio na psicologia histórico-cultural. Mais especificamente no modo como, nessa teoria, se compreende o processo de ensino-aprendizagem escolar e o papel do sentido na apropriação do conhecimento, isto é, na apropriação dos conceitos científicos e sua relação com os conceitos cotidianos (Vigotski, 2001).

Ao compreender toda palavra como uma generalização, que se refere a uma ideia geral, pode-se considerar o seu entendimento como princípio geral de aprendizado de um conceito. Considerando, ainda, que tal entendimento dependerá, além do significado, também do contexto psicológico interior ou do sentido, Maria Cecília Góes e Maria Nazaré da Cruz (2006) chamam a atenção para uma não dualidade intransponível entre conceito científico de um lado e conceito cotidiano de outro. Ao contrário de uma contraposição, os âmbitos vivenciais (ou da ordem individual, psicológica) e os âmbitos categoriais (ou da ordem social, institucional/escolar) relacionam-se dialeticamente. Ao discutirem o conceito de sentido para Vigotski, as autoras afirmam que sua proposição requer que sejam revistos aspectos importantes a respeito do que costumeiramente se afirma ou se entende acerca do desenvolvimento conceitual. As autoras defendem que é necessário

articular, na discussão sobre a formação de conceitos, a tensão entre forças dispersoras e estabilizadoras de sentidos. Góes e Cruz (2006, p. 41) afirmam, também, que, não obstante as implicações do pensamento de Vigotski a respeito do sentido exigirem maiores investigações, uma direção já é clara na exposição do autor e demanda que se considere:

[...] a participação que o sentido tem no pensamento de alta generalidade ou categorial e na articulação dos âmbitos do vivencial e do categorial, que dão fundamento respectivamente aos conceitos cotidianos e científicos.

Assim, a relação entre conceitos científicos e conceitos cotidianos, entre âmbitos categoriais e vivenciais, escolares e familiares, sociais e individuais é dinâmica e dialética, e não de oposição ou dualidade intransponível. Nessa direção, parece-nos acertado afirmar que, de acordo com a psicologia histórico-cultural, para que se possa apreender o conhecimento científico, isto é, para que se possa aprender o que a escola tem por objetivo ensinar, é também necessário que se considere o sentido.

Rochex (2013) também discute a relação complexa e dialética entre conceitos cotidianos e científicos, que, segundo ele, embora presente na obra de Vigotski, costuma ser bastante negligenciada nas referências ao autor. Contudo, ao tratar das discordâncias entre esses conceitos, Rochex (2013, p. 271, tradução nossa) faz um alerta:

Tais discordâncias apenas podem ser consideradas como fontes de desenvolvimento quando relacionadas a condições sociais, familiares ou escolares que permitem ultrapassá-las. Mas elas podem igualmente ser, em outras condições menos felizes, fontes de mal-entendidos duráveis e, portanto, de desenvolvimento impedido para um indivíduo e de desenvolvimento desigual entre indivíduos.

Ou seja, embora as discrepâncias entre conceitos científicos e cotidianos sejam, na concepção vigotskiana, parte do aprendizado e do desenvolvimento humano, tais discrepâncias só poderão ser

ultrapassadas, num processo dinâmico, dialético e contínuo, a depender de determinadas condições objetivas e concretas. Como vimos, Leontiev (1978) afirma que se aprende algo a depender do sentido que determinada atividade tem para o sujeito; e o sentido, por sua vez, depende sempre do motivo dessa atividade, do que a move. A superação da dissonância entre conceitos científicos e cotidianos irá depender, portanto, da atividade do sujeito, que, no caso específico do aprendizado científico, tem na escola seu lugar privilegiado. Isto é, a relação entre os conceitos científico e cotidiano não é de dualidade ou contraposição intransponível, mas é uma relação dialética e de superação, a depender da atividade do sujeito na escola.

A respeito do sentido e das condições de apropriação de um conceito, gostaríamos de fazer uma alusão a uma obra literária brasileira. O conto “Famigerado”, que integra o livro *Primeiras Histórias* de Guimarães Rosa (2001), parece ilustrar bem os diferentes sentidos que uma palavra pode assumir a depender do contexto em que ela aparece, assim como propõe a psicologia histórico-cultural. O texto narra a história de um jagunço (Damásio), conhecido assassino da região, que procura um médico de uma pequena cidade vizinha para saber o significado da palavra “famigerado”, que lhe fora dita por um “moço do Governo”:

Saiba vosmecê que saí ind’hoje da Serra, que vim, sem parar, essas seis léguas, expresso direto para mor de lhe perguntar a pergunta, pelo claro... [...] Lá, e por estes meios de caminho, tem nenhum ciente, nem têm o legítimo – o livro que aprende as palavras... (Rosa, 2001, p. 59).

Temendo a reação de Damásio, o médico explica-lhe o significado dicionarizado da palavra, omitindo o sentido de referência a malfeitores que a palavra tende a possuir no uso comum:

– *Famigerado* é inóxico, é “célebre”, “notório”, “notável”...

- Vosmecê não mal não veja em minha grossaria no não entender. Mais me diga: é desaforado? É caçoável? É de arrenegar? Farsância? Nome de ofensa?
- Vilita nenhuma, nenhum doesto. São expressões neutras, de outros usos...
- Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de em dia-de-semana?
- *Famigerado*? Bem. É: “importante”, que merece louvor, respeito... (Rosa, 2001, p. 60).

Ao jogar com diferentes sentidos da palavra *famigerado*, Guimarães Rosa nos dá um exemplo de como o entendimento da palavra depende do contexto. Considerando-se a pessoa a quem o adjetivo foi atribuído, é de se supor que o “moço do Governo” estivesse utilizando-a com o sentido de referência a malfeitor, muito embora o sentido explicado pelo médico fosse o significado “gramaticalmente” correto.

Além de exemplificar a necessidade de consideração do contexto para o entendimento do sentido de uma palavra, conforme afirma Vigotski (2001), o conto de Guimarães Rosa também nos parece oportuno por trazer à tona algo fundamental para a questão que move nossa investigação: a desigualdade na apropriação cultural.

O desenvolvimento humano só pode ocorrer a partir da apropriação da cultura por meio da relação social. Estando o desenvolvimento humano submetido a leis sócio-históricas, as características humanas somente podem “fixar-se” em cada ser pela imersão nos fenômenos culturais a partir da apropriação da cultura criada pelas gerações anteriores (Leontiev, 1978). Cada geração começa sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Mas, ao tratar da desigualdade no acesso à produção cultural humana, Leontiev (1978, p. 292) pergunta:

Certamente que podemos representar as conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano que multiplicaram por dezenas de milhares de vezes as forças físicas e intelectuais dos homens... [...]

Mas todos têm acesso a estas aquisições? Sabemos muito bem que não é esse o caso e que as aquisições do seu desenvolvimento estão como que separadas dos homens.

Assim, as desigualdades observadas entre os seres humanos devem-se a desigualdades sociais que geram desiguais condições de desenvolvimento (Leontiev, 1978).

Essa afirmação acerca das desiguais condições de apropriação da produção cultural humana parece assemelhar-se às ideias daquele que dedicou toda a sua obra a essa discussão: Pierre Bourdieu<sup>51</sup>. Bourdieu (1998a; Bourdieu; Passeron, 2014) procurou, ao longo de seu trabalho, mostrar como a desigualdade econômica corresponde uma desigualdade cultural que tem papel fundamental na reprodução da desigualdade social. Mostrou, também, como a educação escolar possui um papel decisivo para a reprodução dessa desigualdade ao legitimar e sancionar as desigualdades culturais familiares, transformando-as em mérito ou fracasso individual. Segundo Bourdieu (1998a), a contribuição da escola para a reprodução social ocorre, sobretudo, por meio do sancionamento da transmissão familiar do capital cultural. Assim, nas sociedades modernas, a legitimação da herança cultural familiar passa pela escola, que perpetua e sanciona as desigualdades iniciais ao agir como se as desigualdades no tocante à cultura se referissem a desigualdades de natureza ou de “dom” (Bourdieu, 2003). O autor afirma ainda que, dado que o capital cultural é desigualmente distribuído, é suficiente que a escola nada faça, isto é, continue operando como sempre o fez, para que contribua para a manutenção do *status quo*. Basta, para isso, que a escola se exima de fornecer as condições de apropriação da produção cultural humana a todos, por meio de sua própria ação pedagógica.

Para Bourdieu, o papel da escola tem sido o de ratificar, sancionar e transformar em mérito escolar heranças culturais provenientes da família. Mas, ao se perguntar “como poderia ser

---

<sup>51</sup> Parte da discussão a seguir também pode ser encontrada em Piotto (2009).

diferente” (Bourdieu, 1998a, p. 62), o autor parece apontar vias por meio das quais essa instituição poderia exercer outro papel.

Na obra *Os herdeiros*, de 1964, Bourdieu e Passeron (2014) abordam justamente essa questão. Os autores terminam a obra defendendo a necessidade da “instauração de uma pedagogia racional” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 101), mas não definem mais precisamente a que se referem. Bourdieu e Passeron (2014, p. 98) afirmam que essa pedagogia ainda estava “para ser inventada” e a contrapõem a outras pedagogias conhecidas à época. Apesar disso, os autores fornecem alguns indícios que nos permitem vislumbrar em que poderia consistir a pedagogia racional.

Ao afirmarem que nas condições em que a sociedade e a escola encontravam-se “a transmissão das técnicas e dos hábitos de pensamento exigidos pela escola” ficava a cargo da família, Bourdieu e Passeron defendem que a real democratização da educação exige que se ensine esses hábitos e técnicas lá “onde os mais desfavorecidos podem adquiri-la, isto é, a escola”, expandindo o alcance do que “pode ser racionalmente e tecnicamente adquirido por uma aprendizagem metódica...” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 98). Ademais, ao discorrer a respeito do caráter conservador da escola, em texto de 1966, Bourdieu (1998a) fornece mais pistas do que seria a pedagogia racional. Fazendo uma reflexão crítica a respeito da função dos “organismos marginais de difusão cultural”, que talvez pudéssemos hoje denominar de âmbito educacional não formal, o autor discute o papel desse tipo de educação, questionando a que ele serviria

[...] enquanto não se tiver feito tudo para obrigar e autorizar a instituição escolar a desempenhar sua função que lhe cabe, de fato e de direito, ou seja, a de desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres (Bourdieu, 1998a, p. 62).

Também no trabalho “*L’amour de l’art*” (“O amor da arte”), publicado originalmente em 1969, que trata da questão do acesso aos

bens culturais, ao afirmar o que a escola não faz, Bourdieu (2003, p. 108) aborda o que ela poderia fazer para assumir outra função, dando novos indícios sobre em que consistiria a pedagogia racional:

Ao se eximir de trabalhar de forma metódica e sistemática, através da mobilização de todos os meios disponíveis, desde os primeiros anos da escolaridade, em proporcionar a todos, na situação escolar, o contato direto com obras [...], a instituição escolar abdica do poder, que lhe incumbe diretamente, de exercer a ação continuada e prolongada, metódica e uniforme, em suma, universal ou tendendo à universalidade...

Apesar de Bourdieu não definir exatamente a pedagogia racional, com base nos excertos, podemos inferir que o autor esteja se referindo a uma forma de atuação da escola sistemática, metódica e intencional que dê a todos aquilo que alguns, em função da desigualdade social e da desigualdade de acesso à cultura que lhe acompanha, já usufruem em seus contextos familiares. Se atuasse dessa forma, a escola poderia causar “grande escândalo entre os detentores do monopólio da distinção culta” na medida em que formaria “indivíduos competentes, providos dos esquemas de percepção, de pensamento e de expressão”, capazes de se apropriar da produção cultural humana e “dotados da disposição generalizada e permanente para se apropriar” de tais bens culturais (Bourdieu, 1998b, p. 108). Atuando dessa forma, a escola poderia assumir outra função que não a de contribuir para a reprodução social; colaborando, ao contrário, para a redução das desigualdades existentes.

Com base no indicado por Bourdieu, entendemos que, para desempenhar outro papel na sociedade, a escola deveria *ensinar*. Ensino aqui compreendido, à luz da psicologia histórico-cultural, como um processo que promove o desenvolvimento, transformando o sujeito. Ou, em termos vigotskianos, como o “bom ensino”.

Todavia, segundo Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2015), a ideia de pedagogia racional e a perspectiva de que a escola

poderia desempenhar outro papel que não o de conservação social, perspectiva essa que poderia ser considerada “otimista” dentro de toda a produção do autor, aparece apenas em seus primeiros trabalhos. Já em 1970, Bourdieu e Passeron, no livro *A reprodução*, “reconhecem o caráter utópico” da proposta, e suas obras posteriores não mencionarão mais o assunto (Nogueira; Nogueira, 2015, p. 59). Prevaleceu, conforme os autores, na obra de Bourdieu a percepção de que a reprodução das desigualdades sociais por meio da escola é inevitável, na medida em que as diferenças culturais e escolares entre as classes, sendo relativas, tenderiam sempre a se manter, mesmo, por exemplo, quando aumentado o acesso ou o aproveitamento escolar das camadas populares (Nogueira; Nogueira, 2002). Para evidenciar a utopia que representaria a possibilidade de a escola assumir outro papel social, Nogueira e Nogueira (2015) citam levantamento feito pelo sociólogo chileno José Brunner, com os relatórios do *Collège de France* da década de 1980 (quando Bourdieu integrou uma comissão designada pelo governo da França para propor uma reforma do sistema de ensino francês), visando a examinar o alcance do projeto de uma pedagogia racional que teria sido apenas insinuado em *Os herdeiros*. Os autores concluem que os resultados são frustrantes. Conforme Nogueira e Nogueira (2015), essa frustração se deve ao fato de que, quando o sociólogo crítico assume o lugar de intelectual conselheiro, seus propósitos têm de se curvar aos limites do possível.

Mas, se, para Bourdieu, a reprodução seria a ação mais comum da escola, podendo ser facilmente observada em termos macrossociais, o mesmo não pode ser dito para as relações microssociais. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 34): “[...] quando a análise é feita no plano macrossocial das relações entre as classes, Bourdieu tem boas razões para ser pessimista”. Contudo, advertem os autores, essa análise não pode ser transposta de forma direta para o plano microssociológico. Essa tem sido, afinal, a conclusão dos trabalhos que vêm se dedicando a investigar o sucesso escolar nas camadas populares, estudando o acesso e a

permanência de estudantes pobres no ensino superior. Embora sejam exceções que confirmem a regra, as histórias dos estudantes analisadas nessas pesquisas mostram também outras possibilidades quanto ao papel da escola.

Entendemos que essas trajetórias de sucesso escolar em meios populares puderam ser construídas em função de uma conjunção de variados aspectos, que os trabalhos na área têm-se esforçado para detalhar e explicar. Dentre esses, consideramos importante figurar o fator que discutimos neste trabalho: o sentido da vivência escolar.

Entendemos que a escola, ao promover o desenvolvimento de estudantes, por meio do “bom ensino”, pode assumir outro papel, ainda que, apenas, em termos microssociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de trajetórias escolares bem sucedidas em meios populares tem se consolidado como um importante objeto de estudo na literatura internacional e nacional. As pesquisas realizadas vêm mostrando como essas trajetórias são, ao mesmo tempo, individuais e sociais, sendo resultante de um processo coletivo baseado em uma rede de apoio, cujos fatores variam em natureza, tamanho e relevância em cada história singular (Piotto, 2007). A partir deste trabalho, indicamos que a consideração do sentido da vivência escolar pode ser um mais um aspecto a colaborar para a explicação do sucesso escolar nas camadas populares.

Estando a maior parte das pesquisas sobre o tema localizadas na área da Sociologia da Educação, parece-nos que a consideração do sentido da vivência escolar para a compreensão do sucesso escolar em meios populares possa ser uma contribuição da Psicologia para esse campo de estudos. Partindo da psicologia histórico-cultural, entendemos que o sentido da vivência escolar é uma dimensão ao mesmo tempo individual e social da experiência escolar. Segundo essa teoria, o *sentido* é uma dimensão pessoal de algo social. E o conceito de *vivência*, por sua vez, remete tanto às características da situação vivida quanto às daquele que a vivencia. Dessa forma, o sentido da vivência escolar depende tanto do sujeito quanto da própria situação *escolar*. O sentido da vivência escolar depende do sujeito tanto quanto da situação. Ele depende do sujeito e da situação *ao mesmo tempo*. É, a um só tempo, individual e social. Assim, entendemos que, com a psicologia histórico-cultural é possível considerar o sujeito na compreensão sobre o sucesso escolar em meios populares sem, no entanto, operar um reducionismo no entendimento da questão ou sem “psicologizar” a sua explicação.

Destarte, não obstante as lembranças escolares dos estudantes por nós entrevistados tenham sido diversas, os sentidos de suas vivências escolares estiveram centrados na qualidade do ensino. A esse respeito, gostaríamos, ainda, de abordar um último aspecto na discussão que aqui empreendemos.

Os trabalhadores que têm se debruçado sobre trajetórias de sucesso escolar nas camadas populares tratam, no fundo, da possibilidade ou da interdição do aprendizado escolar nesses meios sociais. Ao enfocarem, predominantemente, o sofrimento proveniente da ruptura cultural que esse aprendizado geraria, os estudos abordam impedimentos relacionados à educação escolar. Esses limites, por sua vez, estariam dados pelo sujeito que, ao ter contato com um mundo cultural diferente ou divergente do seu mundo familiar de origem, sofreria e, por isso, resistiria, desistiria, reagiria com indisciplina ou se submeteria empobrecendo sua personalidade.

As ideias discutidas neste trabalho apontam para outra direção. Os limites para a educação escolar estão dados pela situação e não pelos sujeitos. Esses, que foram capazes de se apropriar da mais complexa produção humana – a língua –, têm condições de apreender as demais produções culturais humanas. Para isso, é necessário que tenham acesso ao bom ensino, no sentido que essa expressão possui na psicologia histórico-cultural e conforme discutimos nesse livro. A partir daí, as possibilidades da aprendizagem escolar apontam para a transformação do sujeito, enriquecendo sua personalidade. É isso, afinal, o que as pesquisas realizadas com estudantes de meios populares que, excepcionalmente, tem acesso a uma educação de qualidade, têm evidenciado.

Fernando, estudante de Publicidade e propaganda entrevistado em nossa pesquisa e cuja fala serve de epígrafe a este trabalho, diferentemente de seu pai, pôde aprender muitas coisas. Formou-se, foi aprovado em concurso público para o Tribunal de Contas da União e necessita ainda aprender sempre mais.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Marcio M.; PIOTTO, Debora C. Desigualdade à brasileira: capital étnico-racial no acesso ao ensino superior. *Revista Educação*, PUC/RS, 2018. No prelo.
- AGUIAR, Márcio M.; SILVA, Suellen F.; PIOTTO, Debora C. Perfil étnico-racial e origem escolar de estudantes que ingressaram na USP por meio do Inclusp. In: seminário internacional fronteiras étnico-raciais e fronteiras da exclusão, VI, 2014, São Carlos. *Anais...* São Carlos: [s.n.], 2014.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. Os herdeiros e os bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 85-100, jan./mar. 2015.
- ALVES, Renata Oliveira. *A relação com o saber de estudantes de pós-graduação oriundos das camadas populares*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.
- AMARAL, Nelson Cardoso. A educação superior brasileira: dilemas, desafios e comparações com os países da OCDE e do BRICS. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 66, p. 717-736, set. 2016.
- ARCO NETTO, Nicolau Dela Bandera. *Esforço e “vocação”*: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da

Escola Técnica Federal de São Paulo. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ARENHALDT, Rafael. *Vidas em conexões (in)tensas na UFRGS: o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade*. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BARBOSA, Maira Alves. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOSTKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Ed. Martins Fontes, 2001.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. SP: TAQueiroz, 1979.

\_\_\_\_\_. A pesquisa em memória social. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 277-284, 1993.

BOTTOMORE, Thomas. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Fieldwork in Philosophy. In: \_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*. SP: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_ (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.

\_\_\_\_\_. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 85-126.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998c. p. 71-80.

\_\_\_\_\_. Obras culturais e disposição culta. In: BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte – os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp/Zouk, 2003. p. 69-111.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Trad. Ione R. Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

\_\_\_\_\_. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin, 1992.

COULON, Alain. *A condição do estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

DAVERNE, Carole; DUTERCQ, Yves. *Les bons élèves: expériences et cadres de formation*. Paris: PUF, 2013.

FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica T.; BARBABELA, Eduardo. *As Políticas de Ação Afirmativa nas universidades*

estaduais (2013). In: *Levantamento de Políticas de Ação Afirmativa* (GEMAA). Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2013. p. 1-25.

GÓES, Maria Cecília Rafael; CRUZ, Maria Nazaré da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. *Pro-Posições (Unicamp)*, Campinas, v. 17, p. 31-45, 2006.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, Ana Mercês B. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-239.

GUIMARÃES, Antonio S. A. *Ingresso em universidades de prestígio e desempenho no vestibular de grupos privilegiados negativamente: negros na Universidade de São Paulo, de 2001 a 2007*. São Paulo: [s.n.], 2007. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag>>. Acesso em: 08 abr. 2013.

LACERDA, Wânia Maria G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis: o caso dos iteanos*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LAHIRE, Bernard. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LAURENS, Jean-Paul. *1 sur 500. La réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LEONTIEV, Alexis N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. *Actividad, conciencia y personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.

MASSON, Philippe. Retorno sobre Os herdeiros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul./dez. 2014. Título original: Retour sur Les Héritiers de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Traduzido por Ione Ribeiro Valle, com revisão técnica de Ione Ribeiro Valle.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Ed. Polis, 1987. p. 191-211.

MILLET, Mathias; THIN, Daniel. *Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris: PUF, 2005.

MILLS, Charles Wright. *A nova classe média (White collar)*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

NASCIMENTO, Ruben O.; PIOTTO, Debora C. *Traços de fala interna no discurso de um estudante: uma análise à luz de Vigotski*. 2018. Trabalho a ser apresentado no IV Colóquio internacional de ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov, Uberlândia, 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar – um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: PIOTTO, Debora C. (Org.). *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares*. São Carlos: Pedro & João editores, 2014. p. 10-13.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e

contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

\_\_\_\_\_. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, jan./mar. 2015.

OLIVEIRA, Marta K. Escolarização e organização do pensamento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, p. 97-102, 1996.

\_\_\_\_\_. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A. et al. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2005. p. 51-83.

PANABIÈRE, Gaële H. *Des "héritiers" en échec scolaire*. Paris: La Dispute, 2010.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TAQueiroz, 1990.

PIMENTA, Selma G. et al. O impacto do Inclusp no ingresso de estudantes da escola pública na USP – análises iniciais. *Revista Adusp*, São Paulo, p. 28-33, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.usp.br/inclusp/site>>. Acesso em: 07 nov. 2008.

PIOTTO, Debora C. *Retrato de um (des)encontro: camadas médias na escola pública*. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado

em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.

\_\_\_\_\_. A escola e o sucesso escolar: algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Revista Vertentes*, São João Del Rey, n. 33, jan./jun. 2009.

PIOTTO, Debora C.; ALEIXO, Letícia C. Estudantes das camadas populares em uma universidade pública: contribuições da relação com o saber. In: SANTOS, Georgina G.; SAMPAIO, Sônia M. R. (Org.). *Universidade, responsabilidade social e juventude*. Salvador: UFBA, 2013. p. 81-97.

PIOTTO, Debora; ALVES, Renata. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do acaso quase por acaso. *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, v. 21, n. 2, p. 139-147, maio/ago. 2016.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclsup. *Educação*, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-384, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Incluindo quem? Um exame de indicadores socioeconômicos do Programa de Inclusão Social da USP. *Educação e Pesquisa* - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 42, p. 625-649, 2016.

PIOTTO, Débora Cristina; TETZLAFF, Iris Maria B. Estudantes do ensino médio público na USP e a questão da escolha da escola. In: SANTOS, Georgina Gonçalves dos; VASCONCELOS, Letícia; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). *Observatório da vida*

*estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária, percurso e novas perspectivas.* Salvador: Edufba, 2017. p. 21-37.

PORTES, Écio A. *Trajatórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares.* 248 f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

\_\_\_\_\_. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.

\_\_\_\_\_. *Trajatórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos.* 2001. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

QUADROS, Waldir José. *O “milagre brasileiro” e a expansão da nova classe média.* 230 f. 1991. Tese (Doutorado em Economia) –Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991.

QUEIROZ, Maria I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Von O. M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida.* São Paulo: Vértice, 1988. p. 68-80.

QUEIROZ, Delcele M.; SANTOS, Jocélio T. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. In: PEIXOTO, Maria do Carmo L.; ARANHA, Antônia V. *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 201-221.

REGO, Teresa C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T. R.; REGO, Teresa C. (Org.).

*Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-77.

\_\_\_\_\_. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.

\_\_\_\_\_. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 637-650, 2006.

\_\_\_\_\_. Pour un usage non-dualiste des concepts vygotskiens, entre questionnements psychologiques et sociologiques. In: BERNIÉ, Jean-Paul; BROSSARD, Michel. *Vygotski et l'école: apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation*. França: Press Universitaire de Bordeaux, 2013. p. 263-272.

ROCHEX, Jean-Yves; CRINON, Jacques. *La construction des inégalités scolaires: au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: PUR, 2011.

ROMAINVILLE, Marc; MICHAUT, Christophe. (dir.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck, 2012.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa – NEP*, Campinas, ano III, n. 1 e 2, p. 25-31, 1997.

\_\_\_\_\_. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 245-264.

ROSA, Guimarães. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o Caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino. *Tempos de Lutas: Ações Afirmativas no contexto Brasileiro*. Brasília: MEC-SECADI, 2006. p. 21-46.

SETTON, Maria da Graça J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, abr. 2005.

SILVA, Jailson de Souza e. “*Por que uns e não outros?*”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) –Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999. 2 v.

SILVA, Sidney J.; PINEZI, Ana K. M.; ZIMERMAN, Artur. Ações afirmativas e inclusão regional: a experiência da Universidade Federal do ABC. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 233, p. 147-165, 2012.

SOUZA, Jesse. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SOUZA, João Vicente S. *Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SOUZA, Maria do Socorro N. M. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) –

Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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

\_\_\_\_\_. *Aspirantes: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

TERRAIL, Jean-Pierre. *L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges*. In: \_\_\_\_\_. *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990. p. 223-257.

TETZLAFF, Íris M. B. *Escolhas ou escolhidos? Estudantes das camadas populares em uma escola de ensino médio técnico federal*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

THIOLLENT, Michel. *O processo de entrevista*. In: \_\_\_\_\_. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. SP: Ed. Polis, 1987. p. 79-100.

TOASSA, Gisele. *Emoções e vivências em Vigotski: uma investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)–Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB. *Análise do sistema de cotas para negros da Universidade de Brasília*. Período: 2º Semestre de 2004 a 1º Semestre de 2013. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

VARGAS, Hustana M. Sem perder a majestade: as “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VIANA, Maria José B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. 1998. Tese (Doutorado)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

\_\_\_\_\_. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

\_\_\_\_\_. A relação com o saber, com o aprender e com a escola: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 175-183, 2003.

\_\_\_\_\_. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2007.

VIGOSTKI, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. SP: Ed. Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Centauro, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue, 2007.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Marcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

WANDERLEY, Sonia. Aprendendo a conviver com as diferenças. A introdução do sistema de cotas na UERJ. In: PEIXOTO, Maria do Carmo L.; ARANHA, Antônia V. *Universidade pública e inclusão social: experiência e imaginação*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 169-201.

WEREBE, Maria J.; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

WHITAKER, Dulce Consuelo A.; FIAMENGUE, Elis Cristina. Ensino Médio: função do Estado ou da empresa? *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 200-232, ago. 2001.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.



## APÊNDICE

### Entrevista com Karina (estudante do curso Relações Internacionais)

#### 1ª Entrevista

Karina: Eu vim de uma família simples, meu pai é montador de forro, minha mãe é dona de casa, trabalhava quando era solteira. Quando se casou, ficou só para cuidar dos filhos, da casa. E somos eu e outra irmã mais nova, a gente sempre estudou em escola pública desde o pré até hoje. E... entrei na escola com seis anos, prezinho, primeira série, e quando eu saí, quando eu terminei a oitava série, o Ensino Fundamental, eu comecei a fazer o segundo grau técnico, eu prestei o vestibulinho e comecei a fazer o curso de Técnico de Nutrição.

Débora: Aqui em São Paulo mesmo?

K: Em Santo André. Eu comecei a fazer acho que em noventa e sete, não lembro direito. Comecei a fazer, só que o técnico não dá muita base para você prestar o vestibular, porque ele está voltado... e na época que eu prestei, o segundo grau normal era junto com o técnico, eles não eram separados. Então tinha muito mais matérias técnicas do que colegial normal. Então eu não tinha muita base de Geografia, História, porque como eu fiz Nutrição, eu tinha muitas matérias técnicas: nutrição infantil, nutrição para idosos, e aí eu não achava que eu teria possibilidade de passar numa universidade só cursando o colegial técnico. E eu imaginei: "Bom, eu faço o colegial técnico e começo a trabalhar na área técnica. Futuramente, mais para frente, se tiver possibilidade, eu começo a fazer uma faculdade depois que estiver trabalhando. E aí eu terminei o técnico e o colegial normal em quatro anos, só que eu não consegui trabalhar

na área porque a preferência ainda era para quem fez faculdade. Então foi bem difícil entrar na área. Eu conseguia fazer estágios com uma remuneração muito baixa, mas não conseguia um emprego para começar trabalhar na área. Então logo depois que eu saí do colégio, meu pai ficou desempregado e eu tive que trabalhar de qualquer forma para dar uma ajuda em casa.

D: Em qualquer coisa que aparecesse, né...

K: É, e aí apareceu um trabalho, eu comecei a trabalhar como recepcionista numa clínica oftalmológica, foi meu primeiro emprego logo que eu saí. E eu comecei trabalhar nessa clínica, e aí meu pai desempregado, eu tinha mais que ajudar em casa. Não via mais a possibilidade nem de fazer uma faculdade particular e nem de... não achava que eu poderia passar no vestibular para fazer uma faculdade pública. E aí fui adiando a entrada na universidade. E o tempo foi passando, passando, passando. E depois meu pai conseguiu voltar a trabalhar, as coisas já estavam mais estabilizadas e eu comecei a pensar de novo em fazer faculdade. E continuava trabalhando na mesma clínica. Só que com o salário que eu recebia, não tinha possibilidade de pagar uma faculdade particular. E aí eu fiquei pensando em mudar de serviço, conseguir um emprego melhor, com um salário melhor para poder tentar. Porque eu ainda não via possibilidade de entrar na faculdade pública por a concorrência ser muito grande, e as pessoas normalmente que estudam em faculdades públicas vieram de colégios particulares, muitos fizeram cursinho, eu não via nenhuma possibilidade de passar. E aí eu comecei a fazer cursos de computação, curso de Inglês, para me qualificar melhor para um emprego melhor e aí chegar na faculdade. Um pensamento muito passo a passo, mas era o que eu achava que ia acontecer.

D: Era assim que você achava que dava para ser...

K: É. E aí fiz curso de computação, curso de Inglês, sempre um por vez, porque não dava para... e ao mesmo tempo procurando emprego melhor. Só que não conseguia nem uma coisa nem outra. Ainda era difícil para pagar faculdade e os cursos ainda não me abriam as portas. Até que uma professora do curso de Inglês me falou: “Poxa, você é tão dedicada aqui no curso de Inglês, se esforça, por que você não tenta uma faculdade pública. Se você estudar, você consegue passar”. Isso já fazia sete anos que eu tinha saído do colegial. O tempo passa que a gente não percebe. E ela falou: “Não, se você estudar, você consegue”. E eu falei: “Ah, sem um cursinho, não dá porque faz muito tempo que eu saí do colegial, eu nem lembro de nada mais”. E aí ela: “Ah, então... quem sabe você não consegue um cursinho? Eu conheço um que é comunitário, você não paga nada, e se você tentasse?”. Aí eu fui atrás. E é um cursinho comunitário mesmo, que fica em Santana [bairro de São Paulo], os professores são voluntários, o material eles ajudam a conseguir: são livros que eles pegam emprestado de outros alunos que terminam o cursinho e acabam dando para esse pessoal que não tem condição de pagar um cursinho. E eu comecei a fazer esse cursinho no meio do ano. E como eu trabalhava de segunda a sexta, eu fazia aos sábados e domingos. Então eu trabalhava de segunda a sexta, no sábado e no domingo eu ia para o cursinho. Ficava o dia inteiro, era das nove até as cinco. Só que eu fiz do meio do ano até o final e prestei o vestibular, só que eu não consegui passar. Mas eu já ficava com mais esperança porque os professores lá de dentro incentivavam muito. Falavam: “é possível, você consegue, só estudar, se dedicar um pouco”. E aí eu já vi a possibilidade de passar na faculdade pública porque com um pouquinho de esforço... E eu, mesmo tendo estudado só seis meses, depois de tanto tempo, eu tinha conseguido uma boa colocação, eu tinha ido bem na prova. Mas... aí eu falei: “Bom, então eu preciso parar com o Inglês, paro com o curso de computação e vou pagar um cursinho”. E aí eu conversei com uma amiga do serviço, a minha chefe, e ela falou assim: “Por que você não tenta conversar com o seu chefe?”, o chefe superior a ela, “quem sabe ele não te

ajuda?” Porque esse trabalho foi o meu primeiro emprego, eu já estava lá há sete anos já. E daí ela conversou com ele, falou: “Olha, a Andréa tem muita vontade de fazer faculdade, ela quer prestar o vestibular, mas não tem condição de pagar porque o salário é muito pouco. Aí ele conversou comigo e falou: “Bom, se é isso que você quer, eu pago o cursinho para você, você escolhe o cursinho que você quer fazer, eu pago, e você tenta prestar o vestibular. Se você passar numa faculdade pública, ótimo. Se não, a gente te ajuda a pagar a faculdade particular. Você presta o curso que você quer e a gente divide a mensalidade, eu te ajudo um pouco, a gente vê como faz”. E aí já abriu uma porta muito grande. Aí eu vi que dependia agora só de mim porque já estava pagando meu cursinho e se eu não conseguisse passar na faculdade pública, já havia a possibilidade de passar numa faculdade particular, que ele se propôs a me ajudar. Então nesse ano eu fiz o cursinho. Durante um ano, eu trabalhava de manhã, das sete até às seis, saía do trabalho e ia direto para o cursinho, eu fazia o cursinho à noite. Eu fazia das sete às dez e meia. Só que o horário da noite é super corrido porque é tudo muito rápido, os professores explicam muito rápido. E eu já tinha saído já há um tempo da escola, foi um pouco difícil para eu me adaptar, mas a força de vontade acho que era bem maior do que o cansaço ou as dificuldades. E aí o ano passou, eu prestei UNESP, UNIFESP, FUVEST, PUC e tentei o ENEM para conseguir o PROUNI também. Tentei todas as possibilidades porque eu queria muito e eu não via possibilidade de arrumar um emprego melhor, de ter uma oportunidade melhor de trabalho, sem a faculdade. E aí nesse ano eu fui fazendo as provas. O meu chefe foi uma pessoa muito, muito importante porque além de ele de ajudar com os cursos, o período de vestibular da FUVEST são dois dias da semana, e no horário de trabalho. A primeira fase é num domingo, mas as outras são em dias da semana. Da UNESP, a mesma coisa. E ele contratou uma funcionária para me cobrir nesses dias que eu precisava faltar. Foi assim muito compreensivo com os dias que [ela dizia ao chefe] “olha, hoje eu tenho prova, eu não posso vir”, “esse final de semana eu tenho prova, posso ficar em casa estudando?”

Ele foi uma pessoa muito, muito importante. Fora o apoio que a minha família me deu também. Porque eu chegava em casa só para dormir. Então minha roupa estava separada, a comida estava no prato... porque eu chegava em casa meia-noite, e cinco horas da manhã eu estava acordada de novo para ir trabalhar. Então foi bem puxado, bem cansativo. Então tem o apoio que meu pai me dava, minha mãe com tudo lá pronto, a toalha do banho já pendurada, para eu não ter trabalho nenhum, estar focada mesmo no meu trabalho e nos meus estudos. E aí conforme foram saindo os resultados... aí eu fui passando, eu consegui a bolsa no PROUNI, depois eu passei na UNESP, veio o resultado da FUVEST e eu passei também. Então foi muito, muito, muito bom. Fiquei muito, muito feliz. Era um sonho que estava se realizando. E aí eu conversando todo esse tempo com o meu chefe e falando: “olha, se eu realmente passar... porque o curso que eu quero é bem no horário da tarde, então o senhor está investindo numa coisa que o senhor vai perder, o senhor não vai ganhar”. E ele: “não, se você passar, a gente vai ficar muito feliz”. Então acabei passando e larguei o trabalho porque não dava para conciliar as duas coisas. Eu até tentei durante um tempo... porque é complicado mesmo porque em casa só o meu pai trabalha. E eu trabalhava, acabava ajudando um pouco em casa também. Então só ele trabalhando para manter tudo fica complicado. Aí o meu chefe falou: “Você não quer vir trabalhar de manhã, você vem, passa um tempo trabalhando de manhã e vê como você se adapta, vê como é que vão suas notas na faculdade, se não te atrapalha, você trabalha das sete às onze, às onze você vai embora, e dá para você fazer teu curso”. E aí durante seis meses, eu voltei a trabalhar na clínica nesse período, mas ficou muito complicado porque eu acordava muito cedo, ia correndo para o trabalho, fazia as coisas que dava para fazer e depois saía correndo para a faculdade. Aí chegava aqui atrasada, às vezes não dava tempo de almoçar, eu ia almoçar era seis horas da tarde. E aí voltava para casa, como eu moro muito longe, eu gastava duas horas e meia, três horas até chegar em casa. Então começou a ficar muito cansativo, meu rendimento acabou

caindo e eu falei: “não, não dá. Ou uma coisa ou outra, vamos devagar. Então vou tentar me manter do jeito que dá, mas só estudando”. E aí conversei com meu chefe, falei: “Olha, realmente não dá, o senhor vai perder seu investimento (risos), não tem jeito, eu vou só estudar mesmo, vou tentar me segurar só com os estudos e vamos ver no que vai dar”. E ele: “Não, tudo bem, isso é provisório, você está investindo mais no seu futuro”. E aí depois desses seis meses, eu não voltei mais a trabalhar, [ficou] só estudando. Quando eu comecei estudar aqui, foi um... um... era um sonho que estava se realizando depois de tanto tempo, de procurar caminhos, vai assim, vai assim... E foi muito bom, mas era... no sonho a gente não vê todos as pedrinhas que vão vir. A gente imagina que vai ser tudo ótimo, que vai ser tudo perfeito e não é bem assim. Eu estava muito feliz que tinha passado, gosto muito do meu curso, adorei, acho que eu fiz uma boa escolha porque durante muito tempo eu trabalhei numa coisa que eu não gostava de fazer. E é muito ruim você fazer uma coisa que você não gosta porque você não sente prazer, você não se sente bem fazendo aquilo. E quando eu comecei a estudar, que... parece que é um mundo novo que abre porque são muitas informações, muitas coisas e... mas logo que eu cheguei e... aquele... as provas, trabalhos, eu nem sabia direito como mexer nesse mundo novo. “Ah, vai fazer um trabalho!” Eu nem sabia direito como fazer trabalho mais, eu nem lembrava como fazer. E aí eu me sentia sempre um passo atrás porque o pessoal da minha sala estava saindo do colégio e indo direto para a faculdade. Fez um ano de cursinho e já estava todo mundo mais ou menos no mesmo ritmo, lembrava muito facilmente das coisas e eu sentia sempre que eu estava um passo atrás porque no cursinho e tudo muito rápido, não dá tempo de você estudar a fundo todos assuntos, lembrar de tudo. E aí quando eu comecei a ver as matérias aqui e estudar, eu sentia que eu tinha que voltar um pouco para aquela base que eu não tinha. Então eu voltava para ler os livros de História, para ler os livros de Geografia, ler as gramáticas que eu tinha, para ir me adaptando e me encaixando nesse mundo novo. Quando falavam: “Ai, precisa,

num trabalho acadêmico... ai, é assim, assim, assim...” E eu não tinha muita idéia, eu estava bem perdida nesse mundo todo e a adaptação foi um pouco complicada, mas com um pouco de boa vontade a gente sempre acaba conseguindo. E esse tempo que eu comecei a estudar... aí foram muitas coisas que foram se abrindo na minha cabeça, todos os assuntos, foi assim muito, muito bom, muito bom mesmo. As dificuldades foram... como eu moro muito longe ainda, então eu saía...

D: Onde você mora? Só para eu ter uma idéia...

K: Eu moro em Guaianazes, eu não sei se a senhora conhece, é na zona leste, bem na periferia. Então, normalmente, eu gasto duas horas e meia. Se está tudo tranqüilo, eu gasto duas horas e meia para vir até aqui. Para voltar, que é horário de pico, se tem trânsito, no mínimo são três horas. Então três horas por dia para ir, três horas por dia para voltar, são seis horas do meu dia. É um tempo assim que... é um tempo de ler um livro, é um tempo de estudar para uma matéria da prova e é um tempo que eu praticamente joga fora porque não dá para fazer nada dentro do ônibus cheio, dentro do metrô cheio. É um tempo praticamente perdido e essa foi a principal dificuldade que eu encontrei. E quando... só que a... depois que passou a... “Ah, passei! Agora vamos ver como é que vão andar as coisas”. Só depois de eu descobrir todos os benefícios que a faculdade poderia me proporcionar, como o auxílio alimentação, o auxílio moradia... Porque quando eu cheguei, eu ainda estava muito perdida, então não sabia onde buscar as informações, com quem conversar. Eu não imaginava que tivesse uma estrutura que pudesse me ajudar. Eu recebi com muita surpresa o bolsa-auxílio do Includsp

D: Os duzentos e cinquenta reais.

K: Isso. E isso ajudou bastante porque foi um período, apesar de eu estar saindo do serviço e receber o seguro desemprego e outras

coisas, foi um dinheiro que me ajudou muito: com transporte... porque a São Paulo Transporte, apesar de eu morar tão longe, eles acreditam que eu posso vir com uma condução só da minha casa até aqui (risos).

D: Deve ser um ônibus que demora cinco horas e que passa de duas em duas...(risos)

K: Exatamente, exatamente (risos). E aí eu só recebo uma condução para ir e uma condução para voltar.

D: E você usa quantas?

K: Eu uso duas. Duas para ir e duas para voltar. Eu posso até vir com uma, mas é exatamente nessas condições: um ônibus que demora cinco horas da minha casa até aqui. E aí o dinheiro acabou me ajudando muito com condução porque o benefício da SP Trans, de meia condução, só dá para a metade do mês porque eles me dão uma e eu uso duas. Então acabou me ajudando bastante. E só depois, esse ano, que eu vim conhecendo melhor a faculdade, conhecendo melhor a estrutura. Aí falaram: “olha, você pode tentar a moradia aí no CRUSP [conjunto residencial da USP] porque você mora muito longe. É provável que você consiga. Você pode tentar bolsa alimentação...” Porque é um gasto, porque eu saio de casa cedo, almoço aqui, lanche aqui, e até voltar para casa eu acabo comendo alguma outra coisa. E aí eu acabei tentando esse ano tanto a alimentação quanto a moradia. Aqui no CRUSP, eu não consegui a moradia, mas eles me concederam uma bolsa de R\$ 300,00 para... para morar mais aqui... [perto], para ajudar né...

D: É um auxílio, né...

K: É um auxílio.

D: Não é a bolsa moradia, mas é um auxílio moradia.

K: É um auxílio. Mas, pelo menos, eu estou procurando um quarto para ver se eu consigo vir morar um pouquinho mais perto porque isso vai me auxiliar muito. O tempo que eu perco indo e voltando todo dia vai ser muito melhor aproveitado se eu estiver estudando, se eu estiver aqui por perto. Então é uma coisa que eu estou providenciando assim urgentemente porque vai me ajudar muito. E consegui o auxílio alimentação também, que é bem importante porque, querendo ou não, a gente acaba gastando muito. E a minha preocupação é que só o meu pai trabalhando... porque por enquanto realmente eu não tenho como trabalhar. Eu tenho que me manter com o dinheiro que eu ganho da iniciação científica, que eu comecei a fazer um projeto com uma professora muito bacana, e estou gostando muito. E isso também me ajuda muito porque eu não fico tão dependente do meu pai, que eu sei que ele também não pode gastar grandes coisas com... e a gente acaba gastando com xerox, com transporte, com alimentação. E devagarzinho a gente vai se ajeitando e quem sabe logo, em breve, um estágio, um trabalho, uma coisa assim. E aí vai colocando as coisas no lugar. Mas é isso.

D: Essa bolsa... você tem bolsa de iniciação?

K: Tenho, no valor de trezentos reais.

D: É do Ensinar com Pesquisa?

K: Isso, isso. E é bem bacana o trabalho.

D: E aqui, como é? O seu desempenho com as disciplinas, você acha que você consegue levar numa boa, você tem alguma dificuldade em alguma coisa...

K: No começo foi bem difícil, bem difícil. Porque eu tinha bastante dificuldade de lembrar das coisas. Porque eu faço curso de Relações Internacionais e a gente vê muito sobre História, sobre Política, e era uma coisa que eu... não tinha... eu não lembrava de muita coisa.

Primeiro, por ter feito colegial técnico. No colegial técnico, eu tinha matérias... muitas matérias biológicas, por fazer um curso de Nutrição. E eu tive só o primeiro ano de História, os outros três anos foram mais matérias técnicas. E no cursinho foi tudo muito rápido. Então você faz o cursinho só para prestar o vestibular, você não aprende muito... como se estivesse no colégio. Então no começo eu tinha muita dificuldade. Então quando a professora falava sobre... ai, [por exemplo] a formação dos Estados nacionais, ela já supunha que todo mundo sabia. Então começava a matéria dali e ia. O pessoal conseguia acompanhar, estão a maioria saindo direto do cursinho, direto do colégio, já está com as coisas mais frescas. Então sempre eu voltava para ler a História, ver como é que foi, sempre anotava muito, sabe? [pensava]: “isso eu tenho que pesquisar, isso eu tenho que pesquisar porque eu não lembro” Não sei se é... então no começo foi muito difícil porque tudo... eu não tinha muita base. Então tudo eu tinha que voltar para ver como é que era...

D: Você consultava o quê? Livros seus?

K: Livros, apostilas... Eu vinha muito à biblioteca aqui. O que me ajudou muito, muito, foi eu ter feito antes o curso de Inglês porque eu não imaginava que a gente usasse tanta literatura estrangeira, tantos livros em inglês, tanta... Eu fico imaginando: “nossa, se eu não tivesse feito... foi sorte... se eu não tivesse feito o curso de Inglês antes, provavelmente eu não ia conseguir passar pelo primeiro ano porque a gente lê muito em Inglês, muito, muito”. E eu senti um pouco de dificuldade mesmo tendo feito o curso. E acabava tentando pesquisar o mesmo assunto, mas com autores em Português para tentar conciliar, para tentar entender melhor. Então no começo foi muito difícil. Mesmo assim, meu desempenho no primeiro semestre foi muito bom, eu achei muito bom. Apesar de... assim, por exemplo: os meus colegas sempre tinham nota dez, nota nove. E eu ficava no sete, no oito. Mas eu já achava muito bom para quem já estava tanto tempo fora do colégio e... assuntos tão novos, trabalhos tão novos, não estar tão acostumada com o ambiente... Eu

achava bom, mas sempre tinha que pesquisar muito, ler muito. Então era um trabalho paralelo ao da faculdade. Eu não podia só esperar pela explicação do professor ou só me dedicar aos textos que ele dava. Eu sempre tinha que... usar material complementar porque no começo foi bem difícil. No segundo semestre, como eu conciliei com o trabalho de manhã, aí o desempenho foi ruim. Foi ruim assim: porque eu exijo muito de mim. Então ficar com uma nota sete, para mim é péssimo. Eu acho muito ruim, eu quero me dedicar, eu quero aprender mais. Então, com o trabalho, não dá tempo de você se dedicar para tanta leitura, tanto... são leituras, trabalhos... Então quando você trabalha junto com a faculdade, é muito complicado você ter tempo para você fazer as coisas direitinho, ler os textos que os professores indicam... Eu não tinha mais tempo de pesquisar material complementar porque eu não tinha tempo de ficar mais na biblioteca. Quando terminava a aula, eu já estava cansada, exausta, imaginado que eu já tinha três horas de viagem de novo para casa, então [pensava]: “não vou ficar aqui até tarde porque quanto mais tarde eu fico aqui, mais tarde eu chego em casa, mais cansada, e no dia seguinte eu tenho que acordar cedo novamente. E aí no segundo semestre foi um pouco complicado. Quando foi no terceiro semestre, já só me dedicava aos estudos, já tinha uma base muito boa porque eu acho que eu acabei correndo tanto com material complementar, lendo muita coisa, muita coisa diferente... E eu acabei... eu comecei a namorar com um rapaz aqui da faculdade, que faz História, e ele me ajudou muito, muito, muito porque ele já estava no ambiente, já sabe como funcionam as coisas... Então quando você tem uma pessoa para te indicar os caminhos e para te mostraE: “olha, na faculdade é assim, os professores gostam assim, os trabalhos têm que ser feitos assim...” Nossa, ajuda muito. “Olha, você tem dificuldade com isso? Esse autor é bom, lê assim...” Então, ajuda bastante uma pessoa que esteja assim... que te conheça e saiba das suas necessidades. Assim: “olha, você tem dificuldade nesse assunto, nesse assunto, tal autor é muito bom, se você precisar...” Então isso me ajudou muito, muito. Então, nesse terceiro semestre, eu já

consegui, além do material complementar que eu já gosto de ler, eu ainda tinha outras coisas bem bacanas: “olha, tal autor é bom, lê isso, isso aqui é importante para você. E a matérias... eu gosto muito de todas as matérias, menos Economia. (risos).

D: (risos). Eu te entendo (risos)

K: Tenho uma dificuldade enorme com Economia, eu não tenho... mas eu me senti muito bem estudando Política, Sociologia. Eu gostei muito de estudar Sociologia porque parece que quando se fala sobre viver em sociedade, acho que é tudo muito... muito gostoso de ler e estudar, então eu tenho bastante facilidade, gosto muito de Sociologia, de Política. Economia não (risos). Mas de resto, foi tranquilo. História, eu tenho uma grande ajuda do meu namorado que ele... me indica autores muito bons, livros muito bons. Então fica sempre mais fácil ir levando. E agora a base que eu acabei construindo no primeiro ano, fica mais fácil ir levando os outros. Acho que o primeiro foi muito difícil, agora já está mais tranquilo.

D: E foi ele que te falou sobre o CRUSP, que pode pedir auxílio-moradia? No primeiro ano, você não sabia disso, você ficou sabendo esse ano...

K: Fiquei sabendo esse ano. Eu tinha alguns... a maioria das pessoas da minha sala é... como é um curso de Relações Internacionais, você... o pessoal que estuda nesse tipo de curso é bem diferente do meu perfil. Então são pessoas que não tem muita informação sobre isso porque realmente não precisam, não usam. E eu não tinha muito contato com pessoas de fora, pessoas de outros cursos, então eu não tinha esse tipo de informação. E eu estava tão focada nos estudos, de tentar levar um semestre bem focado, entender a matéria, preocupada com as notas, preocupada com o meu desempenho, que eu não abria assim para ver as outras coisas. Então ele me ajudou muito, muito: “olha, você pode conseguir ajuda. Se você tiver a cabeça mais tranquila das preocupações

financeiras, às vezes você vai ficar muito mais tranqüila para desempenhar, para estudar, para fazer seus trabalhos. Então, vê isso também e depois se foca bem nos teus estudos”. Então foi uma ótima dica e me ajudou bastante.

D: É, ele tem toda razão. Andréia, você falou um pouquinho agora da sua turma. Como é a sua relação com os colegas?

K: Boa. Eu gosto muito do pessoal e... engraçado que eu só a mais velha da turma, eu tenho vinte e sete anos. E o pessoal tem dezoito, dezenove, vinte. Então eles me respeitam muito e... quando eles ficaram sabendo da minha história, mais ou menos... porque como é um curso pequeno, uma sala pequena e a gente se vê todos os dias, você conta uma coisa para um, a coisa acaba se espalhando. E quando eles ficaram sabendo da história como era, eu senti que eles tiveram um respeito ainda maior. Eles ficaram com mais respeito porque eu... não faz muito parte da realidade deles uma pessoa como eu. Eu senti que eles não conheciam muito um outro lado, de pessoas que precisam trabalhar e se esforçar. Conheciam, claro, mas era uma coisa muito distante da realidade deles. Era uma coisa assim: isso acontece, mas não... lá na periferia, lá, são pessoas que precisam trabalhar, mas é lá... Então quando chegou perto, eu não sei se foi um... foi um misto de susto e de... de surpresa e de... nossa, teve gente que... porque assim: eu sinto que tem muito garoto, muita garota na faculdade que está ali porque os pais querem: “ai, eu tenho que estar aqui, eu tenho que assistir aula”. E para mim, as aulas são um prazer. Então eu venho porque eu gosto, realmente é um prazer estar aqui. Só que... você acaba passando isso. O pessoal chegK: “ai, que ‘saco’ assistir aula de novo”. “Poxa, olha que oportunidade incrível você está tendo, de estar aqui vendo coisas novas, mesmo que seja Economia (risos). Mas você está aqui aprendendo coisas novas, pensa na possibilidade bárbara que você tem, de não estar se preocupando com outras coisas, só com o seu futuro, de estar tendo a possibilidade de estar com professores muito bons. Pensa nisso”. E eles acabam se surpreendendo e tendo

um respeito maior assim: “poxa, trabalhar e estudar não é fácil, então a gente está aqui, poxa, ela conseguiu, então... e consegue ter boas notas, consegue acompanhar a turma sem problemas...” Então o pessoal acaba me respeitando bastante e a gente trabalha super bem. Toda vez que tem que trabalhar junto, é bem tranqüilo. E eu gosto bastante da minha turma.

D: E você comentou que o teu perfil é muito distante do que eles estão acostumados, né? E o contrário? O perfil deles para você.

K: No começo, eu estranhava muito e achava um absurdo eles reclamarem tanto da vida. Mas depois eu comecei a entender melhor a situação deles também e... é complicado porque eu achava tudo muito... tudo muito... Como eles podem falar sobre pessoas pobres se eles não conhecem, se eles não sabem exatamente como é? Então como eles podem estar aqui debatendo sobre Marx, sobre Sociologia, se eles não sabem realmente como as coisas funcionam. Mas depois, você vai conversando melhor e acho que essa aproximação é tão boa para mim quanto para eles também. No começo é bem estranho, mas depois você vai mais ou menos se acostumando com o jeito. Para mim, foi um choque. Também... é estranho porque quando você vê... tem pessoas que não precisam se preocupar com as coisas que você... que são prioridades na sua vida que estão muito... que fazem a diferença, você se sente um pouco mal, eu me senti, no começo um pouco mal, meio envergonhada. Mas depois eu pensei: “poxa, eu trabalhei tanto para estar aqui e... não tem diferença o meu valor para o valor deles”. Depois disso foi se acomodando na minha cabeça, mas no começo foi bem complicado.

D: E com os professores, como é a relação?

K: É tranqüila. É... não se... professor para mim parece quase Deus (risos). Porque eu acho a profissão de vocês muito incrível, a dedicação que vocês têm e... eu não tenho dom nenhum e eu acho

incrível vocês terem tanta... tanta dedicação. E o fato de uma professora, lá no comecinho, ter me falado: “poxa, você consegue”, eu dou muito valor ao que o professor diz, às dicas... e eu acho... no começo, eu achava estranho porque você vem de uma escola pública, o professor não está muito preocupado assim, ele está lá porque ele tem que passar matéria, tem as coisas que tem que fazer. E aqui é um pouco diferente: eles então preocupados em passar matéria, mas se você demonstra interesse, eles te retribuem de forma incrível. E eu não achei que fosse assim, eu achei que fosse uma relação muito distante, mas se você demonstra interesse, o professor corresponde. Então, como eu estava sempre atrás de material complementar, eu queria ler outras coisas, eu queria ter uma base melhor, eu sempre procurava muito os professores: “olha, professor, eu não estou entendendo a matéria direito, eu preciso de um material complementar, eu preciso de um material mais simples às vezes...” E eles acabavam correspondendo: “olha, o autor assim, assim...” Traziam material complementar. E se você demonstra interesse, eles retribuem da mesma forma, assim: “e aí, como é que estão as leituras, está bem, está entendendo a aula direitinho, como é que está?” Vem conversar, a maioria dos professores é bem assim. Um ou outro que acaba se distanciando um pouco. A maioria daqueles que eu procurei ajuda, que eu procurei um pouco mais de atenção, eles corresponderam e foi bem tranqüilo. É bem tranqüila a minha relação com os professores.

D: E como foi a escolha do curso?

K: A escolha do curso... Eu me decepcionei muito com a área de Nutrição, não sei se por não ter conseguido trabalhar na área como eu gostaria...

D: E você escolheu o curso técnico para fazer Nutrição?

K: Para fazer Nutrição. E não sei se por não conseguir trabalhar na área, eu acabei me decepcionando e não quis prestar Nutrição

novamente. E eu nunca tive muita habilidade com Química e Matemática. Nunca tive afinidade com essas matérias. Falei: “Bom, não dá para prestar um curso que eu vou ter isso em doses muito grandes porque eu não gosto, não tenho muita afinidade, não adianta. E aí, quando eu comecei a fazer o cursinho, eu ainda não sabia o que prestar e eu tive... lá no cursinho a gente tinha uma ajuda... orientação vocacional. E eu comecei a fazer e as matérias que eu tinha mais facilidade, que eu gostava mais era de História, Geografia e gostava muito de Política, eu já gostava de Política antes, lia muito. E aí eu fiquei em dúvida entre prestar Jornalismo e Relações Internacionais. E... até acho que um dia antes de colocar a minha opção, eu ainda não sabia direito o que eu queria fazer. Mas eu já sabia que era em uma dessas duas áreas e as duas eram muito concorridas. Então, eu falei: “pela concorrência... não vou escolher por causa disso porque as duas são concorridas, então eu não tenho muito para onde fugir”. Depois eu ficava pensando: “poxa, ficar tanto tempo fora da escola e quando você vai escolher um curso, você vai escolher exatamente os mais concorridos, né” (risos). Mas aí eu acabei... conversei com um profissional de Relações Internacionais que trabalhava numa... trabalhava num... num... no Instituto Cultural Itaú, que eu trabalhava ali perto. Então eu fui conversar com ele, saber mais da área, ele estava estudando aqui ainda e aí conversei com ele e ele falou sobre área e tal. E aí comecei a ficar mais encantada com esse curso. Aí procurei também uma estudante de Jornalismo para conversar também. E aí conversei com ela e ela me falou sobre o dia a dia dela, como é que era, ela fazia estágio ainda, era daqui também. Ela fazia estágio, tal, e nessa conversa eu acabei decidindo pelo curso de Relações Internacionais. Eu acabei decidindo assim.

D: E nos outros vestibulares você prestou a mesma coisa?

K: Na UNESP, eu prestei a mesma coisa, no PROUNI também Relações Internacionais. Foi só na UNIFESP, que na UNIFESP não tem. Mas na UNIFESP, prestei mais por... é... eu estava tão

assustada com o vestibular que eu falei assim: “Bom, a UNIFESP vai ser a primeira prova, como eu não estou tão preocupada em passar, eu vou para ter a sensação de que eu estou fazendo a prova, mais para me preparar. Então eu não estava muito preocupada com o curso, eu acabei prestando Ciências Biológicas, não passei, mas era mais para me preparar, para sentir o clima, como é que eu ia reagir numa prova de verdade. Porque no período... eu tinha prestado uma vez só a FUVEST, no ano anterior ao que eu passei, mas eu estava tão pouco preparada que eu não fui com muita preocupação também para fazer a prova. Então eu fui, fiz a prova tranqüilo, só que no ano seguinte era para valer. Então queria saber como é que eu ia reagir: se eu ia ficar nervosa, se eu não ia, eu falei: “então vamos tentar fazer essa também e a gente já vê quais as questões que vão cair, como vai ser”. Mais para me preparar.

D: Nessa vez você prestou o quê, na FUVEST?

K: Nos dois anos eu prestei Relações Internacionais, nos dois. Já estava mais ou menos... estava indecisa na área, fiquei mais indecisa quando eu sabia que era para valer, mas no primeiro ano eu já tinha prestado para Relações Internacionais mesmo.

D: E você fez... quanto tempo você estudou de Inglês?

K: Eu fiz um ano e meio de Inglês, eu sempre gostei muito de Inglês.

D: Desde a época da escola?

K: Mesmo na época de escola. E eu já tinha uma base boa porque... quando a matéria me interessa, eu sempre acabo buscando material complementar, estudando outras fontes. E Inglês eu sempre adorei. Então eu já tinha uma base muito boa antes mesmo de começar o curso. Então eu gostava muito e teve um tempo que o meu chefe, ele fazia curso de... ele tinha um professor particular de Inglês que vinha até a clínica, depois do trabalho, dar aula para ele. E aí ele

perguntou se eu não queria fazer. Claro (risos). “Você não quer fazer junto comigo, o professor já está aí mesmo, ele cobra tanto faz para uma, duas, até três pessoas, então se você quiser fazer comigo...” Então eu fiz durante seis meses junto com ele, com esse professor particular e um ano numa escola... numa escola perto do trabalho. E aí o Inglês me ajudou muito, muito. Acho que sem o Inglês, eu não teria conseguido passar assim o primeiro ano na faculdade. Porque a gente lê muito, principalmente o meu curso, né. Eu já imaginava que o Inglês seria muito importante, é. Mas eu não tinha idéia de que logo no primeiro ano, já ia ser uma carga tão grande de leitura em Inglês, já ia ser tão assim... tão puxado.

D: E o teu chefe foi um anjo da guarda na sua vida...

K: Anjo da guarda (risos). Ele foi. Ele sempre me ajudou muito, muito. Só que assim: eu passei sete anos trabalhando lá. Só que a minha relação com ele era sempre muito distante porque sempre tinha uma chefe intermediária. Então eu trabalhava na recepção, cuidava de tudo, tinha uma chefe que cuidava da recepção e dos outros setores e ele, que tomava conta da clínica de uma forma geral, que era o dono da clínica.

D: Era um médico oftalmologista.

K: Médico oftalmologista. Então ele... era uma relação... não distante porque a gente estava sempre entrando em contato, mas sempre falando sobre as coisas da clínica, nunca falando sobre assuntos pessoais, então... e essa minha chefe que foi intermediária que acabou fazendo essa ligação porque ele... até depois ele falava: “poxa, você devia ter falado antes porque eu não sabia que você tinha vontade de estudar, que você tinha vontade de voltar a estudar, de fazer faculdade. Porque se você tivesse falado antes, a gente teria providenciado isso antes”. Mas eu sempre achei: “Ele é médico, ele tem as coisas dele, tem o trabalho dele, eu sou recepcionista, então eu tenho que correr atrás das minhas coisas”.

Então era bem... separado. Ele separava muito bem isso e eu também separava muito bem. Só essa minha chefe que fez a ligação que também foi uma pessoa muito bacana. E ele assim... até hoje a gente tem contato. E aí eu ligo sempre. Ou quando eu preciso passar no oftalmo, eu vou lá e ele pergunta: “como é que estão as notas, está precisando de alguma coisa? Se precisar trabalhar meio período, vem que a gente dá um jeito, te encaixa aqui”. E ele até hoje sempre pergunta para as meninas que eu ainda tenho contato: “a Karina está bem, não está, como é que está lá na faculdade?” E a gente até hoje tem contato. Isso é muito bom, eu me sinto segura assim de saber que se eu precisar de alguma coisa eu posso às vezes contar com ele numa situação de emergência porque nunca sabe, né, o que vai acontecer. E por enquanto está dando para levar a vida direitinho, mas e se eu um dia precisar algum dia novamente? Eu não queria ter que abandonar a universidade por motivo nenhum. Então é sempre bom deixar as portas abertas porque se um dia a gente precisa, né...

D: E a sua família, como é essa coisa do estudo e como é que... você falou um pouquinho que seus pais procuravam dar todas as condições, né, como é que eles vêem o fato de você estar aqui, como é isso?

K: É engraçado porque, logo que eu passei, eles ficaram muito, muito contentes, mas eles não sabiam direito o que estava acontecendo realmente. Aí minha mãe perguntava... porque minha mãe teve só o Ensino Fundamental e depois não estudou mais. E aí ela: “Mas o que é universidade, mas o que é a faculdade? Ah, você vai estudar para ser doutora? Você, quando sair da universidade, já é doutora?” Porque eles são muito simples, tiveram pouco estudo. E nem eu sabia direito o que estava acontecendo na verdade, eu só fui saber depois. E agora eles já estão mais acostumados, já sabem: “não, está fazendo faculdade, é graduação, mas é só um passo, tem vários passos ainda à frente, mas já é um avanço muito grande. E eles me apóiam muito, muito, muito, com tudo que eles podem. Meu pai trabalha, então ele... eu tento não

incomodá-lo muito com preocupações, com bobagens porque é só ele que está trabalhando e é complicado porque são quatro pessoas, e só ele trabalhando, não é muito fácil. Mas ele... sempre que pode: “ai, você está precisando de alguma coisa? Eu vou carregar o seu cartão do ônibus. Ai, esse mês não vai dar, mas mês que vem a gente vê se dá para você comprar um livro”. Eu: “não, livros eu uso os da biblioteca, eu tiro xerox de uma amiga, eu pego emprestado. Ele: “não, mas de repente precisa, é bom você ter as coisas em casa”. Está sempre preocupado: “ai, está precisando de roupa, precisando de calçado, precisando de alguma coisa? Está sempre preocupado”. E a minha mãe é a preocupação de estar tudo em ordem: “ai, está tudo organizado no teu quarto, está precisando de alguma coisa?” A roupa está sempre limpinha, passada. Eu não tenho preocupação praticamente com nada, só com os estudos mesmo. Quando eu estou em casa, assim no final de semana, a casa acaba girando em função dos meus estudos assim. A minha irmã não liga som alto porque sabe que eu estou lendo, que eu estou estudando. E a minha mãe está sempre dando suporte: “ai, você precisa de alguma coisa, quer que vá buscar?” Então eles me apóiam muito, muito em tudo assim. E meu pai e minha mãe ainda têm preocupação assim: “não, você precisa relaxar também, não fica o dia inteiro estudando, vai sair, distrair um pouco”. [Ela responde]: “ai, não tem dinheiro para ir no cinema, não tem dinheiro...” [os pais respondem]: “não, a gente dá um jeitinho, a gente vai se adaptando, ai vai tomar um suco com a sua irmã...” E assim vai indo.

D: E a sua irmã estuda?

K: Minha irmã não estuda. Ela terminou o segundo colegial e... a minha irmã é... ela está passando por um período meio complicado porque ela... não é muito fácil ter uma irmã que trabalha, que passou na USP, que é muito ativa... E ela fica um pouco assustada com a responsabilidade que ela... que ela acha que ela tem.

D: De corresponder às expectativas.

K: É. E aí por enquanto ela não está trabalhando nem estudando. Ela está um pouco... meio perdida assim porque como ela tentou conseguir trabalho e ainda não conseguiu, ela ficou um pouco deprimida, chateada, então... agora ela está tentando colocar as coisas em ordem para ver se consegue retomar a vida normal.

D: Encontrar o caminho dela...

K: Exatamente.

D: Ela terminou o colegial?

K: Terminou.

D: Ela fez até o terceiro.

K: Fez até o terceiro. E ela acha que... do mesmo jeito que eu achava que não ia passar, ela também acha que não consegue passar. Eu falo para ela que um pouco de esforço, de boa vontade, de dedicação, consegue sim. Porque realmente pagar uma faculdade particular, não dá. Para a gente, ainda não dá. Meu pai não tem como arcar com os gastos e ela, sem trabalhar, também não tem como pagar os estudos. Então fica assim: ela fica um pouco deprimida, um pouco chateada, a gente tenta incentivar: “não, tenta começar trabalhar ou... um passo de cada vez...” Quem sabe mais para frente, as coisas se organizam e ela consegue também.

D: Karina, e da escola? O que você se lembra? Tem alguma coisa que você lembre do primário, ginásio...

K: Dos primeiros anos, da primeira até a oitava série, eu lembro pouco. As lembranças mais fortes mesmo são dos professores porque eu sempre fui muito dedicada na escola, sempre gostei muito de estudar, sempre gostei muito de ler e eu não sei... acho que os professores têm um dom mágico assim que... não sei. E eles

sempre me incentivaram muito. Então, acho que vocês percebem: “ai, esse aluno tem alguma coisa, então vamos investir nele”.

D: Professor gosta de bom aluno (risos)

K: (risos). E aí lembro muito das professoras assim: “ai, Karina, tem um concurso de leitura, você tem que participar”. E aí eu ia, participava, ganhava livros, ganhava as coisas. E sempre... eles sempre me incentivaram muito. Do primário, da quinta série, eu lembro muito dos professores: “poxa, estuda mesmo, lê mesmo isso que você está lendo, está com dúvida, alguma coisa assim?”. Eu lembro sempre deles me incentivando. Já no colegial, é... foi diferente porque a... o objetivo deles não era que você prestasse vestibular, o... o objetivo era formar um profissional técnico, então as matérias eram muito técnicas e não tinha muito espaço para outras... para outras visões, eles não falavam sobre vestibular, sobre... sobre a universidade. Falavam, mas não era tão assim... uma das professoras que eu lembro, que era de Literatura, que eu sempre gostei muito também, e ela falava muito sobre o vestibular, incentivava. Só que eu... nessa época eu não... eu achava que não tinha a menor possibilidade de passar. Então eu nem prestava muito atenção, não ligava muito. Eu pensava que ela não batia muito bem da cabeça (risos). Como é que ela incentiva a fazer o vestibular se eu só tive História no primeiro ano, faz três anos que eu não sei nem o que é História. Como é que você vai prestar um vestibular se você não... nem teve História direito, Geografia, Física. E ela sempre incentiva muito, incentivava muito a leitura. E ela foi uma professora assim incrível porque ela tinha meio um papel de professora e ao mesmo tempo de... de... te incentivar outras coisas, não só na parte profissional, mas estava sempre preocupada e eu achava isso muito bacana. São poucas as lembranças que eu tenho assim do colégio porque passa tão rápido, a gente nem vê. E eu achava mesmo que eu ia conseguir trabalhar na área e... Engraçado, a gente faz planos, a gente faz planos e acha que vai seguir tudo direitinho como você planejou. Eu achava: “não

eu faço colegial técnico, começo trabalhar logo, logo faço a minha faculdade e daí as coisas vão”. Mas aí comecei, fiz, terminei, mas não consegui trabalhar logo, não consegui trabalhar na área. E aí as coisas parece que enrolam de um jeito que... parece que não tem saída. E o colégio foi mesmo para tentar começar trabalhar logo na área, mas eu não consegui, então eu acabei acho que me decepcionando um pouco com essa... essa parte do colégio.

D: E você estudou da primeira à oitava numa escola perto da sua casa?

K: Não, eu morava na zona sul daqui de São Paulo, no Grajaú. E lá eu estudei da primeira até a quinta série. E era longe da minha casa. Minha mãe não tinha... meus pais não tinham condição de pagar perua, então minha mãe que me levava, eu a minha irmã. E a gente ia andando. Eu lembro que era longe, era bem longe, acho que a gente andava uns trinta minutos para ir e trinta minutos para voltar. Aí na quinta série, nós nos mudamos. Aí a gente se mudou lá para a zona leste, onde a gente mora agora, e a escola já era pertinho de casa. Eu estudei da quinta... da sexta até a oitava série nesse colégio que era pertinho, já ia sozinha, voltava sozinha, era tranqüilo. E no colegial, continuava morando em Guaianazes e estudava em Santo André. Eu pegava duas conduções... é que assim: depois que você começa... depois que eu comecei estudar aqui, qualquer distância, vira mínima (risos). Então uma hora e meia em vista do que é agora, era pertinho. Eu achava longe, mas em comparação a hoje, era perto, não era tão longe assim.

D: Karina, o que significa para você ou significou você estar estudando aqui hoje?

K: [pausa] É... é um sonho porque eu não imaginava de jeito nenhum que pudesse estudar numa escola pública. E... ainda mais na USP. Porque mesmo no... eu não entendia direito como... no colégio... porque ninguém parou e explicou: “olha, faculdade

particular é legal, mas a universidade, que está preocupada com pesquisa, que está preocupada com... é muito melhor. E tem um outro tipo de visão". Ninguém senta com a gente para explicar isso. E eu não entendia direito. E... só que eu sabia que a USP era importante, que era boa, mas eu não entendia porque. Eu não sabia: "ai, só porque é gratuita, deve ser por isso, né? (risos)" Não entendia direito. Então eu imaginava que era impossível: "imagina, uma pessoa que..." Aí quando eu lia matéria sobre a USP, quando alguém falava alguma coisa, eu falava: "ah, lá é para quem fez... é... fez colégio particular a vida inteira. Porque uma pessoa que fez escola pública, imagina, não... não consegue entrar". E isso acaba ficando na... Então [pensava] "eu nunca vou conseguir fazer faculdade porque desse jeito não tem como mesmo". E aí depois quando você começa a se familiarizar mais com o assunto, aí eu já achei que era possível. Quando aconteceu, eu acreditava e não acreditava. Olhava o meu nominho lá na lista, falava: "será que sou eu mesmo? Será que tem outra Karina, exatamente, com nome e sobrenome?" Mas o valor mesmo, eu só acabei entendendo depois de um ano de estudar aqui porque aí você vai conhecendo a importância da pesquisa e a importância da universidade para a sociedade, para pessoas como eu, que são tão diferentes do que eu acabei encontrando na minha sala, com os meus colegas. E o quanto a universidade é importante para... para a sociedade em geral. E ainda mais para as pessoas que não tem tanto conhecimento, que não sabem mesmo... não sabem exatamente do que se trata. Então é um sonho... estar aqui. E o que eu penso é que é um passo a mais para mim e para a minha família que... mesmo com a expectativa deles assim: "Ah, você está na faculdade, que legal" Mesmo sem entender direito o que isso significa, eu sei que vai ser um passo importante para uma ajuda futura, eu sei que a universidade vai acabar abrindo portas para mim e que eu vou poder dar um... dar condições melhores de vida para os meus pais, eu posso conseguir um emprego melhor, eu posso me dedicar melhor ao que eu gosto de fazer. E para mim é um sonho, um sonho.

D: E se você fosse... olhando para trás na sua história, quais seriam os momentos mais alegres que você lembraria?

K: [pausa] Difícil (risos). Ah... [pausa] não sei... acho que... a infância foi muito tranqüila, muito gostosa, apesar de... de ser bem difícil porque... meus pais sempre foram simples, nunca tiveram condições de dar... lindos brinquedos e nem... mas essa... essa união da minha família, que a gente sempre teve. Sempre um pelo outro, meu pai sempre muito mais preocupado com a gente do que exatamente com o trabalho. O trabalho é importante para... eu nunca... meu pai sempre foi preocupado assim: "olha, é importante que elas tenham tudo dentro de casa, mas é mais importante que eu esteja com elas". Então ele nunca quis trabalhar sábado, domingo, virar a noite, porque precisa trabalhar para ter as coisas... "não, o sábado vai ser muito mais gostoso se eu passar com a minha filha, com a minha esposa". Então, essa parte da infância que... sempre via meu pai em casa nos finais de semana brincando com a gente, a minha mãe também. Essa foi uma parte muito, muito, muito gostosa. Aí depois fica tudo tão corrido, a gente está preocupada com trabalho, com estudo, com tudo, ficou muito mais corrido. Mas acho que a infância foi um tempo muito bom, foi o tempo mais gostoso assim. Você não tem preocupação, não tem responsabilidade, acho que foi o período mais alegre, mais gostoso.

D: E momentos ou episódios mais tristes?

K: Triste, assim triste, triste eu acho que não... não teve assim. Foram muito mais momentos difíceis assim, que era muito complicado quando eu tive que conciliar o trabalho e o cursinho porque era uma coisa que eu queria muito: passar no vestibular, começar fazer faculdade, mas era um esforço tão grande que eu achei que eu não ia conseguir. Foi... foi um ano assim muito, muito difícil porque eu acordava muito cedo, mas... e chegava no trabalho, tinha um monte de responsabilidades, eu acabava cuidando da recepção da clínica praticamente sozinha, foi um

período assim muito difícil. E aí quando eu chegava no cursinho, cansada, esgotada, começava a querer dormir nas primeiras aulas e eu achei que... “nossa, meu Deus, como é difícil, como é difícil”. E foi um período assim muito, muito, muito difícil. Eu trabalhava de segunda a sexta, acordava muito cedo e no final de semana, eu não... eu estava preocupada com o cursinho, com o vestibular, com tudo. Então eu também não descansava muito... Eu ia estudar, ia fazer as lições da semana, que eu não tinha tempo de fazer na semana, simulados, então eu passava... foi um ano assim totalmente dedicado para o cursinho. Foi muito... foi um ano muito difícil, muito... que exigiu assim muita dedicação, muito empenho e... mas foi um ano que eu... é... que eu percebi quantas pessoas tem à minha volta que me ajudaram muito, que me incentivaram muito. Então foi um ano assim de descobertas também. Porque quando eu já estava muito cansada no trabalho, que eu já estava assim... que eu não estava agüentando de cansaço, aí minha chefe intermediária: “não, vai ali no quartinho, descansa um pouquinho, dorme uma meia hora, quarenta minutos, se recupera, depois você volta. Aí eu pensava: “não acredito que eu estou ouvindo isso”(risos). E... e muitas pessoas... as pessoas que estavam em volta, assim... me deram esse incentivo, me ajudaram muito, mesmo sendo um ano muito complicado. Então eu via que meu chefe tinha uma vontade de... de: “não, ela vai fazer prova, então deixa ela ficar em casa mesmo um dia, dois dias, deixa ela tranqüila”. E as pessoas que estavam em volta no trabalho, às vezes entendiam se eu ficava muito nervosa, se eu ficava muito agitada: “não, ela está prestando vestibular, calma, deixa, (risos). Não é fácil, calma. Você sabe a hora que ela acorda, sabe a hora que ela vai dormir?” Então foi um período assim de descobertas muito boas, pessoas que eu achava que... que eu não esperava que fossem me apoiar tanto, e me apoiavam. E meus pais também... porque eles faziam meio que rodízio porque minha mãe e meu pai precisavam acordar cedo também para ir trabalhar, mas não podia dormir meia-noite para acordar às cinco, no mesmo ritmo que eu, porque eles não têm a mesma idade que a minha. Então meu pai e minha

mãe faziam rodízio: “olha, eu espero a Karina até tarde da noite e de manhã você leva no ponto”. Porque é um lugar meio perigoso onde eu moro, então eles faziam rodízio: um me levava de manhã no ponto, o outro ia buscar à noite. E a minha irmã sempre me ajudando também: “ai, eu preciso organizar tal coisa, tal coisa”. Apesar de ter sido um período muito, muito difícil, eu tive... eu não posso reclamar de não ter tido muito apoio e muito incentivo também. Acho que esse foi um ano de... acho que vai me marcar o resto da vida porque foi bem corrido, bem difícil. Mas era o que eu... eu queria muito, muito, muito. E... eu me dedicava inteiramente para isso. Isso era o que eu queria, então eu tinha mais é que me dedicar e eu acabava fazendo tudo, mesmo que cansada, com... sempre pensando: “nossa, isso vai... essa minha dedicação pode ter frutos no futuro. Se eu me dedicar de verdade”. Eu achava: “pode ser que eu passe no vestibular, quem sabe, né?” E acabou dando certo. (risos)

D: Karina, e você consegue lembrar como é que foi, como é que surgiu essa vontade de fazer faculdade, de fazer um curso superior?

K: Logo que... eu sempre tive vontade...

D: Sempre assim desde... desde o ginásio...

K: Acho que desde o... acho que desde que eu comecei a entender a escola, o papel da escola, eu acho que sempre... segunda série, terceira, quarta série, sempre quis. Mas eu achava... quando você está na segunda, terceira, quarta série, parece que é fácil, né. Você sai, vai um passo, um passo, um passo e você chega lá (risos). E depois começou a ficar um sonho muito distante. Logo que eu saí do colégio, parecia um sonho muito distante. E a vontade começou a crescer muito quando eu comecei a perder o prazer de trabalhar onde eu trabalhava porque... eu não via futuro: “eu vou ficar o resto da vida atendendo paciente? É... fazendo um trabalho... não

desmerecendo o trabalho, mas fazendo um trabalho que não está ajudando de verdade nem a mim, nem a outra pessoa. Eu quero fazer alguma coisa que realmente possa me ajudar como pessoa, que eu me sinta útil de verdade, que eu me sinta fazendo alguma coisa que seja importante para mim, que seja importante para as pessoas que vão receber o meu trabalho". Eu queria fazer alguma coisa. Quando eu comecei a perder o prazer de trabalhar, eu comecei a pensar mais sério em fazer faculdade porque é uma coisa de... é... de mudar de situação, eu queria uma coisa mais, eu achava que eu tinha capacidade além de ficar anotando nome e endereço de paciente. Eu achava que eu tinha mais capacidade de fazer outras coisas e essa vontade começou crescer, crescer, crescer e... nesse... todos os cursos que eu fiz, todas as coisas, nesse período em que eu estava trabalhando, o objetivo final era fazer faculdade. Então foi uma vontade que começou cedo, aí perdeu a esperança e depois recuperou.

D: Reacendeu a chama...

K: (risos)

D: Karina, agora algumas perguntas mais pontuais. Os seus avós maternos e paternos, você tem notícia se eles estudaram, se chegaram a estudar...

K: Não. Minha avó materna morreu muito cedo. Minha mãe tinha sete anos quando ela faleceu. E meu avô materno morreu faz pouco tempo, mas a gente teve pouco contato com ele. Eu mesmo não conheci, minha mãe teve pouco contato porque a minha família é toda do Nordeste. Meus pais se casaram e vieram para cá, são de Pernambuco. E logo que eles se casaram, eles vieram para cá e... eu fui para lá uma vez só e a gente não tem muito contato. Por telefone só. O meu avô também morreu antes de eu nascer, meu avô paterno. E minha avó materna ainda é viva, mas também... Meu avô era feirante, ele não tinha estudo e minha avó também não. Ela

veio aprender a ler depois de já adulta, quase senhora já. Então ela não tinha estudo também.

D: E sua mãe, você disse que completou o Ensino Fundamental...

K: É, mas minha mãe eu acho que ela fez até a... porque ela não chegou a terminar a oitava série, por exemplo. Ela não tem completo, não é completo.

D: E seu pai?

K: Meu pai tem o Ensino Fundamental completo, fez até a oitava série.

D: E mais ou menos, você poderia dizer quanto é a renda... isso também é um dado sigiloso, né, mais ou menos quanto é a renda familiar, em termos de salários mínimos ou em termos brutos?

K: Mais ou menos... Meu pai ganha mais ou menos uns mil e quinhentos, mil e seiscentos reais por mês. Porque assim... ele trabalha informal, autônomo, então é... tem mês que aparece serviço, tem mês que não aparece. Tem meses que ele trabalha o mês inteiro, de segunda a sexta-feira, tem mês que ele trabalha um dia só no mês, então varia bastante, mas mais ou menos, é mil e seiscentos reais que ele ganha. Aí minha mãe não trabalha, minha irmã também não e... os gastos da faculdade... os gastos de casa, todos... quando eu trabalhava, eu ainda ajudava, mas agora sem trabalhar, os gastos de casa, tudo: gás, comida, luz, contas, tudo é com o meu pai, é ele quem paga. E aí o dinheiro que eu acabo ganhando aqui fica só para os meus gastos mesmo.

D: E olhe lá...

K: E olhe lá (risos). Eventualmente, eu acabo recorrendo à ajuda do meu pai, mas eu tento evitar, me controlar para não extrapolar. E

ai o dinheiro que eu acabo ganhando aqui, da iniciação científica, que é trezentos reais, é... condução, alimentação, se eu preciso de um xerox, de alguma coisa, acabo gastando aqui, com as coisas daqui.

D: E, finalizando, você quer acrescentar alguma coisa, comentar alguma coisa, algo que você se lembrou, passou e você não falou?

K: Não, não. Não, acho que é só isso mesmo.

D: Bom, então te agradeço muitíssimo. Agradeço sua confiança, de você contar a sua história para uma pessoa que você nem conhece...

K: (risos)

D: Nunca viu na vida, né. E reitero meu compromisso de sigilo, de respeito pela sua fala, pela sua história que você contou.

## **2ª entrevista**

D: Então, Karina, daquele dia que a gente conversou, do nosso último encontro até hoje, você lembrou de alguma coisa que você queira acrescentar, alguma questão que você queira falar, sobre entrevista, né, que você leu a transcrição...

K: Da transcrição, nada assim diferente, mas sobre a parte quando a senhora me perguntou: "olhando para trás na sua história, quais seriam os momentos mais alegres que você lembraria?", eu lembrei da infância, que foi um período muito bom e depois de ter contado toda a trajetória, não ter lembrado do momento em que eu vi o meu nome lá no vestibular, eu mesmo achei estranho: "nossa, por que eu não lembrei do momento em que eu passei no vestibular como um momento feliz?". Foi um momento muito feliz, de muita emoção, eu lembro que eu chorei muito nesse dia, fiquei muito emocionada, mas foi um momento também em que eu parei para

pensar nas incertezas, na insegurança, porque eu tinha passado e eu sabia que a minha vida ia mudar radicalmente, eu ia ter que parar de trabalhar, ia voltar a estudar depois de muito tempo. Então foi um momento muito feliz, mas que veio junto todas as incertezas e inseguranças dessa novidade. Mas quanto à entrevista, foi só isso mesmo que eu lembrei de diferente.

D: E do que você mais tinha medo? O que mais te preocupava, afligia?

K: O que eu mais tinha medo era de não conseguir terminar a faculdade porque eu sabia que eu ia ter que largar o trabalho, e de uma certa forma, a remuneração que eu recebia era importante tanto para a manutenção dos meus gastos quanto para ajudar a minha família, então o meu maior medo ainda é ter que largar a faculdade para voltar a trabalhar, se for muito necessário, isso é o meu maior medo. Eu ainda me preocupo com isso. Se bem que agora, terminando o segundo ano, eu me sinto um pouco mais segura porque eu tenho a possibilidade de fazer um estágio ou alguma coisa assim, então eu fico um pouco mais tranqüila, mas nesse momento que eu passei no vestibular, o meu medo era não conseguir levar o primeiro ano, o ano seguintes e ter que parar para voltar a trabalhar. Esse era o meu medo e apesar de ficar muito feliz com o resultado, eu ainda me sentia insegura e com medo do que viria, de não conseguir terminar a faculdade.

D: Entendi. Karina, agora eu vou perguntar algumas coisas para você para te ouvir falar um pouquinho mais e depois eu vou pedir para você falar um pouco mais sobre algumas coisas sobre as quais você já falou na primeira, mas que eu queria que você falasse um pouquinho mais, né, e outras coisas, eu vou pedir para você esclarecer um pouquinho, explicar melhor, mas antes disso, eu queria saber assim: pensando hoje, na sua experiência, na experiência que você já teve aqui na USP e tal, o que você acha que é mais positivo?

K: Em relação aos estudos?

D: Em relação à sua experiência desde que você entrou aqui na USP até hoje, o que você como mais... ou o que você vê como positivo, né, o que você destacaria, você já até falou um pouco no nosso outro encontro...

K: Eu acho que a experiência de estar cursando uma faculdade pública em que a preocupação é com os estudos, com a pesquisa, eu acho isso muito positivo, porque para mim, por exemplo, eu via o trabalho antes como uma necessidade para eu me manter. E com os estudos e cursando a faculdade, agora eu já vejo o trabalho como uma forma de ajudar a sociedade, de ajudar outras pessoas, muda um pouco o jeito de pensar o mundo, o jeito de pensar a sua própria vida, isso é muito interessante. Toda essa transformação que vem depois que você começa a ler, que você começa a aprender coisas novas, muito diferentes, fora da minha realidade, são coisas assim sempre muito boas. E você muda o jeito de pensar, isso é uma coisa muito positiva, de você estar preocupada com os estudos ou com o trabalho de uma outra forma, não só para manutenção das suas necessidades, um objetivo mais amplo, eu acho isso bem interessante. Você parece que se integra ao mundo de uma forma diferente, isso eu acho bem bacana, é um dos pontos positivos assim.

D: E de negativo, o que você vê?

K: Negativo... Não sei se tem ponto negativo, negativo. Eu acho que a dificuldade de se adaptar é um ponto muito difícil assim. É complicado você mudar totalmente de situação, a adaptação é muito difícil porque é um novo jeito de pensar, às vezes até um novo jeito de agir e uma realidade totalmente diferente da que a gente está acostumada. Eu, por exemplo, o jeito como você vai passando pelo colegial... pelo primário, pelo colegial, é muito diferente do jeito quando você entra aqui. A responsabilidade é muito maior. E essa adaptação é um pouco complicada.

D: Você consideraria isso uma das maiores dificuldades?

K: É, acho que essa é a maior dificuldade porque a gente... eu, pelo menos, não tive uma base muito firme saindo do colégio para vir para cá, então eu tive que construir uma estrutura para poder me manter aqui, para poder conseguir levar o curso, conseguir acompanhar as matérias, acompanhar tudo, então essa adaptação é um pouco complicada porque eu acredito que quem venha de escola particular ou quem estudou sempre em bons colégios, já tenha mais ou menos o ritmo que a faculdade tem de estudo, de esforço, já venha mais ou menos ciente do que está acontecendo. E quando tem pais que fizeram Ensino Superior, são rodeados por pessoas que já fizeram Ensino Superior, eu acho que já tem uma experiência, mesmo que for só de ouvir falar ou... mas já tem uma idéia do que vai enfrentar. E essa adaptação, quando você vem totalmente crua, sem experiência, sem conhecer ninguém que passou por isso, sem conhecer os procedimentos da faculdade, então é bem difícil, é um ponto bem difícil.

D: Karina, e como você vê o futuro?

K: Pergunta difícil (risos). Não sei se... como eu conversei com a senhora da última entrevista, eu fui planejando passos e passos e sempre encontrava uma coisa: "ai, dessa vez não vai dar, desse jeito não dá..." E aí a gente vai ficando mais velha, vai ficando mais realista ou mais pessimista, não sei. E agora eu não consigo pensar assim muito distante, então uma coisa por vez. Eu consigo pensar: "olha, eu estou no segundo ano, então esse segundo ano eu vou conseguir terminar e o terceiro ano eu não sei como vai ser, mas se depender do meu esforço, eu vou continuar, mas não consigo prever assim: "ai, será que daqui a...eu vou conseguir terminar a faculdade, vou conseguir trabalhar, vai melhorar a minha situação de vida, ajudar os meus pais..."", é mais difícil fazer projeções assim para o futuro, o que eu quero é terminar mesmo a faculdade, mas um passo de cada vez, não dá para prever, eu não consigo fazer

planos para tão... a vontade é de terminar a graduação, fazer Mestrado, fazer Doutorado, mas eu sei que são passos difíceis e trabalhosos e exigem esforço, exige dedicação. Vamos ver se... tomara que dê tudo certo, essa é minha vontade: de continuar, não parar só na graduação porque quando você pára é tão difícil você retomar, então eu gostaria mesmo de juntar uma coisa na outra, mas não dá para pensar muito para frente. Vou terminar a graduação e aí ver se vai dar tudo certo. Se não der agora, quem sabe mais para frente, mas se eu pudesse, seria terminar a graduação, começar Mestrado, terminar, aí Doutorado e continuar o trabalho. Vamos ver (risos).

D: Tomara que dê certo. Karina, e você... você conhece o Inlusp, né, você sabe o que é e tal...

K: Sim, sim.

D: E pensando já na sua experiência, o que você já pôde conhecer da universidade, o que você pensa sobre esse programa?

K: Nossa, foi... para mim foi muito importante e eu acho que é muito válido, muito mesmo porque quando eu... é o que eu falei, quando eu tive que largar o trabalho, eu fiquei muito insegura: "será que eu vou conseguir terminar pelo menos o primeiro ano?" Porque eu sabia que sem o trabalho ia ficar muito difícil manter os meus gastos, pagar passagem, alimentação, porque os custos são altos. E você sempre precisa de livro, de xerox, não tem como você ficar na faculdade sem essas coisas, é impossível. E eu sabia que eu ia ter que me apertar bastante para conseguir me manter esse primeiro ano. E com o Inlusp me ajudou muito, muito mesmo. Com alimentação, com a condução, livros, xerox, tudo que eu precisava, eu sabia que era um dinheiro certo, que todo mês eu recebia, que foi muito válido. Me deixou mais tranqüila e eu acho que a pessoa que está vindo, que precisou largar o trabalho para poder começar a estudar, ou que mesmo... não trabalhava antes, vai

começar a trabalhar agora.... vai começar a estudar agora. E vai ver que é diferente o ritmo e as coisas que você precisa, do colegial para a faculdade. Então esse dinheiro pode ajudar muito e me ajudou muito, eu acho uma iniciativa muito válida.

D: E sobre o fato de... porque ele é voltado... um dos objetivos é aumentar o número de alunos de escola pública, né, na USP, o que você acha disso?

K: Acho complicado assim... é muito válido a iniciativa de aumentar o número de alunos vindos de escola pública na faculdade pública. Acho muito válido, é uma oportunidade incrível não só para o aluno que está entrando, mas para a sociedade em geral, para o país, é muito importante. Porque tem muitos talentos que não tem a chance de chegar até aqui e acabam sendo desperdiçados por não ter um incentivo, por não ter alguém que dê um apoio inicial para que a pessoa continue seguindo no caminho dos estudos. O Inclusp é muito importante para isso, só que eu acho que ele não é... não é só ele que vai fazer o aluno de escola pública se interessa em tentar fazer a faculdade pública, eu acho que ele é importante, mas não é suficiente. E eu não estou falando sobre valores, eu estou falando sobre apoio... outro tipo de apoio, outro tipo de incentivo. Incentivo pessoal, psicológico, eu não sei exatamente definir, mas quando a gente sai de uma realidade muito diferente, quando chega aqui é um choque. Então eu acho que um acompanhamento junto... porque... não sei, eu não imaginava que seria possível estar aqui hoje, estar estudando aqui. E não é por causa do anúncio do Inclusp que eu me interessei de prestar, foi muito mais o incentivo de: "olha, é importante para o seu futuro, é importante você estudar..." E o Inclusp vem como consequência, como uma ajuda, mas eu acho que não é o principal incentivo que deve ser dado. Eu acho que o diálogo, a conversa, explicar o quanto é importante a pessoa seguir nos estudos, acho que é um trabalho tão... acho que mais importante do que o Inclusp. O Inclusp é bom, mas eu acho que não move o aluno da escola pública a prestar o vestibular e tentar. Eu acho que tem

que ter mais um incentivo mais... não sei descrever... mais psicológico, não sei.

D: Mais próximo, mais pessoal...

K: Mais pessoal...

D: Mais atento a algumas dúvidas e inseguranças, é isso?

K: A USP tem um programa, acho que é Diplomatas da USP...

D: Embaixadores da USP.

K: Embaixadores da USP. Eu acho super válido porque você ver a experiência de quem passou por isso, você ouvir a experiência ou estar junto, é um incentivo acho que maior do que ver o incentivo do Inclusp. Eu acho que essa iniciativa é muito válida, muito válida. Eu acho que isso é que precisa: a pessoa que passou ir lá, contar a sua experiência e incentivar, o incentivo vir dessa forma, da pessoa contar a experiência e essa pessoa que está na escola pública ouvir, eu acho que isso move muito mais do que o Inclusp.

D: Mostrar que é possível, é isso?

K: Eu acho que sim porque quando a gente está lá na escola pública, é uma coisa muito distante, a USP é uma coisa muito distante, parece ser muito distante, então... deixar ela mais próxima, que ela pareça ao alcance, eu acho que vai mover muito mais os estudantes da escola pública a prestarem o vestibular, eu acho que é isso.

D: Certo. Karina, agora, eu vou me remeter a algumas coisas que você falou no nosso primeiro encontro e pedir para você falar um pouquinho mais. Uma das coisas que você comentou é que você se interessa muito por Sociologia e Política, mas pelo que eu entendi,

principalmente Sociologia. E aí eu queria que você falasse um pouco mais sobre isso, como é que é isso, por que você gosta tanto, né...

K: Quando eu estudava no colégio, no segundo grau, como eu já tinha falado, eu fiz técnico em nutrição, então tinha muitas matérias biológicas e não tinha muitas matérias de Humanas, então isso praticamente eu não vi nem no colégio e não lia muito sobre isso, não tinha ninguém que me indicasse leitura sobre isso. Quando eu cheguei na faculdade, que comecei a ter aula sobre Sociologia, eu achei muito interessante. Eu realmente, não fazia idéia de que existiam pessoas que estudavam sobre a sociedade, que estudavam sobre as relações humanas entre grupos, eu não imaginava que isso existia. E quando os professores começaram a falar sobre isso, quando começamos a ver sobre Marx e Weber, isso tudo foi muito interessante. Estudos sobre as diferentes sociedades mesmo no país e estudos mais recentes, eu achei isso tudo muito interessante porque parece que aproximou... o mundo acadêmico parece que é tão longe, tão distante. E quando você começa a estudar Sociologia, ele parece que fica mais próximo. São pessoas que estão estudando como funciona a vida em sociedade e não olhando as coisas só em cima, estão olhando a sociedade como um todo, todas as pessoas que participam. E eu acho isso tudo muito, muito interessante, gosto muito de Sociologia. E ano passado, como foi um curso introdutório, então a gente viu muito sobre Marx, Weber, Durkheim. E um dos assuntos era sobre classes sociais e sobre mobilidade social. E todos esses assuntos parece que trouxeram o meio acadêmico mais perto da minha realidade. Então entender melhor como é que funciona a sociedade, como eu me encaixo nela, como eu me insiro nela e como ela influencia a minha vida, que era uma coisa que eu não imaginava. E eu achei tudo muito interessante, eu gosto muito dessa área.

D: Você acha que esse tipo de conhecimento te ajudou um pouco a se localizar melhor, a se entender melhor?

K: Me ajudou bastante a entender não só por que eu me movia tanto para estudar, para tentar um futuro melhor, e me ajudou a entender o mundo que me cerca, as pessoas que me cercam, a estrutura da sociedade, me ajudou a entender como eu faço parte desse mundo e a importância da universidade para mim e para a sociedade, foi muito interessante, eu gosto muito e me ajudou muito a entender uma porção de coisas.

D: E agora pegando um gancho aí, que você falou da importância da universidade, você comentou isso também no nosso outro encontro: que você achava que a universidade era importante sobretudo para pessoas como você que não conheciam, não entendiam direito essa importância. E aí eu queria que você falasse um pouquinho mais sobre isso, que importância é essa, como é que é isso?

K: Depois que eu comecei a estudar na universidade e aprender muitas coisas diferentes e eu comecei a entender o papel disso num contexto mais amplo. Então a minha formação profissional aqui vai servir para a minha vida, para a vida das pessoas que me cercam, mas não é só isso, não é um benefício que vai ser só para mim ou pra minha família. Eu acredito que depois de formada, eu vou ter um... a universidade está me preparando para algo maior, em que eu possa utilizar todo conhecimento que eu estou recebendo para ajudar de uma forma maior a sociedade. Então eu acho que essa formação vai mudar a minha atitude para com as pessoas, não é algo egoísta como eu pensava que seria, que ia ser um benefício só para mim, mas eu acho que vai ser interessante num aspecto bem mais amplo, acho que... não sei se são todos os cursos, mas pelo menos o meu curso, eu acho que ele acaba não limitando os benefícios que eu estou recebendo de conhecimento só para mim. E aplicar esse conhecimento de uma maneira mais geral, eu acho que o papel da universidade deve ser esse: que as informações que estão aqui, que as coisas que são descobertas, que os benefícios que o estudo proporciona não fique restrito aqui, mas acabe beneficiando toda a sociedade, que o conhecimento que eu adquire

aqui, eu possa usar em benefício de outras pessoas, de um caráter bem mais amplo, eu acho que isso é bem bacana.

D: E é nesse sentido que você acha que ela é importante sobretudo para quem não conhecia a importância dela?

K: (risos) Eu acho que sim. Fora, quando você está do lado de fora e vê a universidade como algo muito distante, você acha que você vai se formar, vai começar trabalhar e os benefícios acabam por aí, é um benefício um pouco egoísta assim, é só em benefício próprio, que você pode... claro que você pode encarar a faculdade como um benefício próprio e ponto, mas é limitar muito a sua... o seu modo de ver as coisas. Mas eu acho muito difícil você entrar aqui e continuar com um modo de... uma visão muito limitada, a universidade acaba abrindo a visão sobre o mundo, sobre as coisas. Eu acho que a importância é que as pessoas que estão aqui dentro estão comprometidas com o conhecimento, cada uma na sua área tentando entender como o mundo funciona, ou a Ciência ou a Sociologia, e Espalhar esses benefícios e aumentar, eu acho que isso é o papel da universidade.

D: Karina, você comentou no nosso outro encontro sobre a relação com os colegas, que pra você foi um choque quando você chegou aqui. Eu queria saber o que te chocou, o que mais te chocou?

K: São realidades bem diferentes, como eu estou num curso muito concorrido e eles são de uma realidade muito diferente da minha. A maioria dos pais deles tem curso superior, então eles já tem um contato com isso. O que mais me chocou foi... eu estou na universidade porque eu quis, porque eu realmente me esforcei para isso e eu vim porque eu queria aprender, porque eu queria dar um passo à frente. E muitos dos meus colegas estão aqui porque o pai quer que ele faça faculdade, porque o pai fez, o pai se formou e sabe que é importante para o filho e eles estão porque o pai quer, a mãe quer. Às vezes, nem fazendo o curso que gostaria, mas é o curso

que os pais gostariam que ele fizesse. E isso foi um choque porque para mim é uma oportunidade incrível e eu não conseguia ver de outra forma. E para eles muitas vezes é uma obrigação, é uma coisa pesada estar aqui, é um sacrifício quase, isso foi bem chocante. E eu me senti um pouco deslocada nesse contexto de... como é que eu posso explicar... as responsabilidades que eles têm eram bem diferentes das minhas, a minha visão da universidade é bem diferente da deles. Foi um choque no sentido de ser um prazer para mim e ser uma obrigação às vezes penosa para eles. E a seriedade com que eu via as coisas, ser um passo importante para mim, me chocava ver a displicência com que muitos deles tratavam ou tratam o curso, é um pouco chocante. E o choque cultural também foi bem complicado porque eu nunca tive muito acesso a... a livros e concertos e exposições e viagens. E eles tem muito acesso a isso, os pais já davam bastante valor a isso e acaba passando. E foi um choque também essa parte porque eu não conhecia muito sobre livros e sobre... é um conhecimento intelectual mais amplo assim... isso também foi um choque, foi um... é que eu comecei a ver como o meu mundo era limitado em certos aspectos: pouco acesso à cultura, pouco acesso à leitura... e essa limitação que eu tinha entrava muito em choque com a amplidão de conhecimentos culturais, de experiência de outros valores que eles tinham, foi bem difícil. Esse foi o choque assim acho que maior.

D: E ainda sobre a relação com os colegas, você também comentou que apesar desse choque, você achava que era uma experiência boa para eles porque eles viam você se esforçando e tal, mesmo conhecendo a sua história, em certa medida eles a valorizaram.? O fato de estar aqui, a oportunidade de aprender, como você disse. E você disse que foi bom para você também, né? Como foi isso? Como é isso? Em que sentido que é bom para você?

K: Esse contato com eles abriu muito... eles tinham muito para me ensinar porque realmente foi o que aconteceu: eles me ensinaram muito sobre cultura geral, sobre coisas que eu não tinha acesso antes,

bons filmes, boas exposições... e nem sempre são coisas caras ou lugares bacanas, mas é uma cultura que eles já estavam tão acostumados, mas que para mim, era novidade. Então foi ótimo nesse sentido. Muito do que eles viam, de lugares que eles visitavam, eles acabaram me ensinando. E acho que essa troca assim foi muito interessante, eu aprendi muito, aprendo muito com eles.

D: Agora eu queria te pedir para me explicar um pouquinho algumas coisas. Uma delas é que eu queria entender um pouquinho por que você escolheu fazer um curso técnico, não o curso técnico de nutrição, mas você contou que você era uma boa aluna e que você sempre pensou em fazer faculdade, que os professores incentivavam e te davam coisas extras, complementares, né. Então como é que foi essa escolha, esse caminho que você trilhou?

K: Quando eu terminei a oitava série, as escola em volta da minha casa não eram escolas muito boas para fazer o segundo grau porque o ensino era fraco, os professores não eram muito bons e eu acabei optando por fazer o segundo grau um pouco mais longe de casa, mas numa escola melhor. E na época... eu não me lembro exatamente quem me indicou sobre curso técnico, mas me falaram que o ensino era muito bom, que o ensino técnico era um ensino de qualidade e que fazendo o ensino técnico, você fazia também o colegial normal, era integrado, não era separado como é hoje. E quando eu fui conhecer a escola e fui prestar o vestibulinho, as pessoas que estudavam lá, que eu tive contato, falaram: “realmente o ensino é muito bom, os professores são muito competentes, estão aqui para ensinar de verdade, você vai ter um bom segundo grau, mas voltado para o ensino técnico”. E eu tinha a opção de fazer uma escola próxima de casa com um ensino médio não muito bom, que não ia me dar possibilidade de passar no vestibular, e tinha a possibilidade de fazer um segundo grau técnico que não ia me preparar para o vestibular, mas que ia me preparar para o mercado de trabalho. E eu achava que a partir desse mercado de trabalho, eu poderia conseguir fazer a faculdade, que trabalhando.... eu

imaginava: “eu começo a trabalhar e aí consigo pagar a faculdade, mas aí acabou não dando certo dessa forma. Mas o segundo grau técnico foi a opção por ser um ensino melhor, bem melhor do que as escolas que dão o segundo grau normal e que eram próximas da minha casa, que era um ensino muito, muito ruim.

D: E essa escola te indicaram também, essa que você foi procurar em Santo André?

K: Isso. O Centro Paula Souza, quando eles fazem a seleção para prestar o vestibulinho, eles dão um manual com todos os endereços e os cursos, a lista das escolas e os cursos que cada escola tem. E eu acabei escolhendo a escola mais próxima da minha casa que tivesse um curso que eu achava que seria... que eu gostasse mais ou que eu achei que seria compatível com o que eu gostava. Então eu acabei escolhendo por essas duas formas. Santo André não era tão longe da minha casa e tinha o curso de nutrição, que eu achei que seria bacana. E aí foi mais ou menos assim que eu escolhi.

D: Entendi. E a sua irmã, onde que ela fez o Ensino Médio?

K: Ela fez próximo à minha casa, em uma escola de colegial normal, sem curso técnico.

D: E como ela era na escola?

K: Uma boa aluna, dedicada, sempre foi muito dedicada, mas só fez o segundo grau mesmo, sem o técnico.

D: E aquela professora de Inglês que foi uma pessoa que te incentivou a prestar vestibular, a fazer cursinho, te indicou cursinho popular, quem era? Ela tinha uma experiência, ela fez universidade pública? Fala um pouquinho mais dela...

K: Ela... era uma escola de Inglês, que eu fazia particular, onde eu trabalhava. E eu não tenho muitas informações sobre ela, mas eu lembro que ela estava fazendo Letras aqui na USP, ela ainda estava cursando, ela dava aula nesse cursinho, trabalhava nessa escola de idiomas, mas ela ainda estava terminando a faculdade de Letras aqui na USP. E eu lembro que num dos exercícios dessa escola, ela pedia para fazer uma redação sobre o futuro. E eu fiz uma redação falando que eu tinha vontade de fazer o vestibular, alguma coisa assim. Eu não lembro exatamente como era a redação, mas era mais ou menos uma redação falando sobre o futuro. E ela leu a redação, corrigiu como era o procedimento na escola de idiomas e depois veio conversar comigo sobre a redação e sobre essa vontade que eu tinha de fazer a faculdade e nessa conversa que ela foi me passando todas as indicações, todas as dicas e me incentivou bastante.

D: Entendi. Ela dava aula no cursinho?

K: Ela não dava aula no cursinho, era um amigo dela que dava aula nesse cursinho e ela conhecia o cursinho por causa de um amigo. Ela só dava aula mesmo nessa escola de idiomas e fazia o curso de graduação aqui.

D: Entendi. E o cursinho que você fez... qual cursinho pago que você fez depois?

K: Eu fiz no Etapa, perto do meu trabalho. Eu optei por ser perto porque eu não ia perder muito tempo com condução e era um cursinho muito bom, tinha indicações de alguns colegas e eu acabei fazendo lá.

D: Só mais uma coisa: voltando lá na sua relação com os colegas, você comentou que no começo foi difícil. Além do choque, você se sentiu um pouco mal e que depois você foi... pouco a pouco isso foi se acomodando na sua cabeça, dentro de você. Como é que foi isso?

Você falou já um pouquinho agora, o que você aprendeu com eles... Mas como é que foi essa coisa de ir se acomodando?

K: No começo, foi... eu não sei se era... acho que era um preconceito meu em relação a eles, não sei direito. Eu me sentia muito... de início, eu me sentia muito inferiorizada porque eu imaginava: “poxa, eu vim da escola pública, eles têm tanto conhecimento, estão aqui, o pai é advogado, a mãe é médica, o irmão é formado e... meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?” Eu imaginava... bem no começo, eu falava: “não, isso daqui não é lugar para mim, o que eu estou fazendo aqui? Eu estou indo contra as leis da natureza” (risos), que absurdo, né? Mas era mais ou menos isso que eu pensava: “poxa, eu sou muito diferente do que eu estou vendo aqui e eu acho que esse lugar não é para mim porque...”, eu imaginava: “eu não sei nem o que conversar com eles porque a gente é tão diferente, o que eu escuto, o que eu ouço, o que eu vejo, o que eu leio, são coisas tão diferentes do que eles costumam ler, dos lugares que eles costumam frequentar.” E depois eu fiquei: “poxa, mas eu passei pelo mesmo processo de seleção, eu fiz a prova exatamente como eles e se eu consegui passar, não tem diferença do valor da... e isso é uma coisa que não se mede, o valor de uma pessoa ou de outra, de onde ela veio e... depois eu ficava pensando: “mas será que eles vão pensar dessa forma também? Será? Porque eu estou pensando dessa forma, mas e eles? Como é que eles vão pensar? Será que eu vou conseguir me integrar na turma ou eu vou ficar sempre de lado?” E tudo muito assim fervilhando na minha cabeça, mas eu pensando: “se eles tiverem algum tipo de preconceito assim, não vai ser porque eu vou dar motivo, eu não vou ter esse tipo de atitude, de me afastar ou de ter... eu me excluir da turma porque eu acho que sou inferior. Não, eu vou me incluir, aprender, eu acho que eles podem aprender muito comigo e eu posso aprender muito com eles, e se eles tiverem algum tipo de preconceito, eu não sei o que eles estão fazendo aqui na universidade porque não é...”, depois você vai aprendendo que aqui não é lugar para isso, é um lugar de... de realmente de inclusão, de aprendizado, das pessoas estarem trocando experiências e idéias

umas com as outras e é só um percurso diferente que as pessoas fazem. E esse percurso não indica maior valor ou menor valor. E aí as idéias foram se acomodando na minha cabeça e quando eu comecei a acompanhar melhor o curso... e eu não senti nenhum tipo de rejeição da parte deles com a minha aproximação, me integrando na turma, e isso me deixou mais tranqüila, mas segura. E foi... aí as coisas foram se acomodando, se tivesse algum preconceito, talvez eu ia me encolher, mas como eu fui recebida e recebida com respeito, eu achei que não tinha motivo para eu ficar me martirizando, para ficar com idéias ruins na cabeça. Acho que foi isso.

D: Você tem pessoas que você considera amigas assim?

K: Na minha sala?

D: É.

K: Tenho, tenho duas amigas muito especiais na minha sala, que são pessoas totalmente diferentes de mim, mas são duas pessoas muito, muito, muito legais. São duas amigas que sempre me ajudaram muito, me deram muito apoio e a gente se dá super bem, é bem bacana.

D: Muito diferentes é nesse perfil que você estava contando?

K: É, tem um perfil cultural, intelectual muito diferente, sempre estudaram em escola particular, sempre viajaram muito, os pais tem Ensino Superior, um perfil assim bem diferente, mas uma cabeça, sei lá, muito madura para a idade delas, para a realidade delas assim tão distante da minha e achei bem bacana a aproximação que elas tiveram e o apoio que elas me deram e o que eu aprendo com elas é muito bacana também.

D: Você acha que isso te ajudou nessa integração?

K: Ajudou, ajudou bastante porque eu acho que se eu tivesse sentido qualquer forma de rejeição, preconceito, eu acho que ia ser muito difícil agüentar percorrer o caminho do primeiro ano, do segundo ano, ia ser muito difícil porque são pessoas que você vê todos os dias de segunda a sexta e você passa um tempo considerável com esses colegas. E você tem que fazer trabalho em grupo, você acaba se reunindo fora do tempo de aula e é uma convivência constante, então eu acho que se houvesse alguma rejeição, eu não sei seu eu... ia ser bem difícil lidar com isso. Não seria por isso que eu ia desistir da faculdade, mas ia ser bem complicado lidar com isso, além de lidar com todo... os estudos, a responsabilidade, o esforço... mais essa dificuldade, não sei, ia ficar bem pesado.

D: Bem mais difícil do que já foi, né.

K: Exatamente.

D: Karina, o que eu tinha para te perguntar acho que era isso. Você quer acrescentar alguma coisa, falar alguma outra coisa que eu não tenha perguntado e você gostaria de falar, fique à vontade...

K: Não, não, acho que eu falei sobre tudo. Acho que é só.

D: Então eu agradeço mais uma vez a sua disponibilidade, a sua abertura, a sua confiança. Reafirmo... vou fazer da mesma forma, vou transcrever, vou te enviar. Daí eu não sei se a gente marca um encontro se tiver várias coisas, ou se a gente se fala por telefone ou... mais por conta do tempo assim.

## Entrevista com Fernando (estudante do curso Publicidade e Propaganda)

### 1ª Entrevista

Fernando: Eu entrei no chamado Pré III, né, na época chamava pré III, não sei se o nome dado é esse ainda hoje. Eu lembro que eu fiquei bem feliz de ir para a escola, né, com o fato de estudar. Eu não imaginava o que era estudar nem nada, mas eu fiquei feliz de ir para a escola, sair de casa, tal. Eu não tinha muito acesso à rua, né, meu pai nunca foi de deixar a gente ficar muito na rua quando pequeno. Então o fato de ir para a escola para mim era uma coisa nova, né, interessante. Eu tinha um irmão menor, que hoje ele tem vinte e três anos, e na época ele tinha até febre quando eu ia para a escola, de tão apegado que a gente era (risos). Hoje não é tão assim, mas eu lembro disso que marcou bastante. Eu acho que no primeiro dia, se não me engano, que eu fui para a escola, ele teve febre, né, porque não ficou grudado mais em mim aquele dia, achei interessante isso. Da pré-escola eu lembro muito pouco, eu lembro de a gente fazer algumas atividades, né, mas era, era... eu lembro mais do uniforme do que da vivência, né, que era um uniforme amarelo, tem até foto, amarelo com calça azul. A pré-escola era perto de casa, um quilômetro assim, minha mãe me levava todo dia de manhã, junto com meu irmão também, me deixava na escola e voltava, da pré-escola eu lembro pouca coisa. Quando eu entrei na primeira série, numa escola também perto de casa, né, uns seiscentos metros de casa, uma escola perto, e a coisa marcante que eu lembro não foi na primeira série, acho que foi na terceira série, que foi a primeira vez que eu fui sozinho para a escola. Era um horário diferenciado na escola, diferenciado porque acho que hoje em dia não existe: era das onze às três, entrava onze horas e saía às três horas lá. Eu não sei se era só a minha escola que tinha esse horário ou outras também, não sei se era uma coisa municipal ou estadual, não lembro. Mas, entrava às onze horas e saía às três. E nesse dia acho que minha mãe tinha que fazer alguma coisa em

casa, se eu não me engano era comida, porque o meu pai vinha almoçar e ela estava correndo muito. Aí ela falou que eu podia ir sozinho, né, para a escola. Então eu achei interessante, né, porque eu fui me achando “o homem” aquele dia. Das séries iniciais, eu não lembro muita coisa de estudo assim. O que mais me marcou nas séries iniciais que eu lembro hoje, não sei se é por ser um fato negativo, né, eu lembro de professora que já puxou a orelha de aluno, né. Graças a Deus nunca aconteceu comigo isso, isso nunca aconteceu pessoalmente, mas eu lembro de professora... Na época, uma professora minha puxou a orelha de um aluno que era filho de uma outra professora, que trabalhava em outra escola, né, isso deu uma repercussão grande, né. Também tinha uma professora, eu não... às vezes, eu até pergunto para a minha mãe: “Isso era verdade mesmo, mãe?” Porque talvez poderia ser da minha cabeça, né? Mas tinha uma professora que desenhava uma flor na lousa, uma flor pintada a giz, né, pintava bem o meio da flor e mandava o aluno bagunceiro cheirar a flor. E isso é... eu fico pensando e falo: “Não é possível que acontecia uma coisa dessa!” E eu pergunto para a minha mãe e minha mãe confirma a história, eu penso: “Será que eu montei a cena?” Mas não, isso gerou bastante coisa na escola nessa época. Então essas coisas negativas marcaram, né. Até quando eu reflito sobre o estudo que eu tive, eu penso na qualidade que os professores da escola pública tem, né. E que tinham também, nessa época. Para se ter uma professora nesse nível, a qualidade não devia ser boa, né? Pelo menos, não muito “temperada” ela estava. Não estava bem mentalmente. Esses fatos foram os que mais marcaram nas séries iniciais, né. Deixa eu ver... acho que foi da primeira à quinta série, eu estudei na mesma escola. A partir da sexta série, eu mudei para uma escola maior, escola estadual, que foi onde eu completei o chamado ginásio. Até a oitava série, eu estudei lá. Eu estudava no período da manhã, era isso. E a ida para lá foi interessante porque você se sente mais... não valorizado pela escola, mas pela distância que tinha e porque a escola era mais conhecida. Então estudar no “D.” [nome escola] era uma coisa

melhor que estudar no “A.” [nome escola], que era a outra escola que eu estudei no primário.

Débora: Era uma escola mais central essa outra?

F: Era uma escola maior. Fica numa avenida, mas as duas são no bairro que eu moro, né. Então, era uma escola maior, uma escola estadual. A “A.” [nome escola] tinha uma quadra que era do tamanho dessa sala aqui, não sei, uns sete metros por cinco, eu acho, não sei nem se é isso. Mas a outra tinha uma quadra de futebol maior, tinha um pátio bem maior, tinha bem mais alunos e tinha também... o interessante era a convivência que a gente pensava que teria, né, na escola. Porque você ia para lá na sexta série, só que você ia conviver com o pessoal até da oitava, primeiro, segundo, terceiro. Então o interessante era isso: conviver na... era estudar numa escola mais adulta assim. Quando eu fui para essa escola... na sexta série eu não... por série assim eu não lembro muita coisa, assim especificar o ano correto, a série correta. Eu lembro que essa escola tinha um sistema de ensino melhor que a outra. Não sei se é porque passou a ser ginásio, né, mas a gente estudava um pouquinho mais. Não muita coisa, porque pensando assim na vivência toda que eu tive na escola pública, eu não lembro de alguma parte que eu estudei muito, que eu fui bem dedicado por causa que a escola cobrava ou porque eu queria ser, eu não lembro de alguma parte assim. Eu lembro de alguns pontos, algumas fases que eu gostei da matéria e fiz, mas nada muito aprofundado, nada... até o terceiro colegial, nada perto do que a gente aprende para o vestibular, né. No caso, eu fiz cursinho, então, o que eu aprendi no cursinho, eu fiz dois anos de cursinho, né, então o que eu aprendi em dois anos de cursinho, acho que, não sei, setenta por cento eu não tive nem conhecimento na escola. Não sei se eu não tive conhecimento porque a matéria não foi passada ou se era porque eu não estava atento, né, à matéria. Mas, quando eu pondero isso, quando eu presto atenção no ensino que eu tive, eu percebo isso. No... nessa escola, no “D.” [nome escola], que foi essa

escola que eu fiz o ginásio, eu lembro de algumas brigas que tinham na escola, né, era meio freqüente, né, na escola. A escola era meio que a “barra pesada”, uma das barras pesadas que tinha em C. [cidade onde reside], hoje em dia nem tanto. Acho que não é tanto assim, não sei se era também na época ou se era só... só falado, do imaginário da gente, né, tinha muita história ruim na escola. Acho que não só lá como em qualquer escola estadual, pelo menos é o que eu converso com alguns amigos da USP que estudaram em escola pública, não escola federal, né, escola estadual ou municipal desconhecida, geralmente a quadra da escola é o lugar onde o pessoal usa droga, é um lugar onde ficam os “maloqueiros” do bairro, né. Então é onde o pessoal joga basquete, o pessoal joga futebol, o pessoal fuma maconha, onde acontecem várias coisas, né. E eu lembro que a quadra da escola era bem ativa. Em todo horário que você passava lá na quadra, tinha bastante gente. Quando a gente ia fazer Educação Física na quadra da escola, a gente tinha que pedir para o pessoal sair, para o pessoal parar de andar de skate, que na época tinha bastante gente na quadra. Então o professor pedia, né, para poder usar a quadra da própria escola, então eu lembro disso. Minha escola era daquele tipo de escola que, nessa fase, começou a se abrir para o pessoal da comunidade, né, para a comunidade não, para o pessoal que freqüentava a quadra da escola. Então a diretora deixou o pessoal que ficava na quadra... eles faziam grafite. Então ela deixou eles grafitem o pátio inteiro da escola porque a gente gostava muito disso. Geralmente, o aluno do ginásio gosta bastante de desenho, de grafite, de pichação, gosta disso tudo. Então eu lembro que esse grafite da escola, a gente meio que se orgulhava de ter uma escola inteira grafitada, umas coisas interessantes. O que eu lembro do ginásio é isso. Acho que no primeiro colegial, no primeiro ano do Ensino Médio, eu acho que eu cursei nessa escola também. Esse foi um dos anos que eu mais faltei na escola. A gente tinha um calendário de... horário, né, a gente tinha o horário e eu e um amigo meu de infância, que morava na mesma rua, a gente meio que tirou as aulas que a gente poderia faltar. Na segunda-feira, a gente faltava porque ia assistir a tela

quente, isso no horário noturno, né. A partir do primeiro ano do Ensino Médio, eu sempre estudei no noturno. Então a gente faltava na segunda porque era duas aulas de uma matéria que a gente não achava interessante, né. A gente fez um calendário de faltas e a gente faltava nesses dias. E a gente achava interessante isso, não sei por que, mas a gente achava interessante ter esse poder sobre a escola. Parecia um poder você poder faltar e mesmo assim conseguir passar de ano. Eu lembro que, de trabalho... uma coisa interessante é que na faculdade, a gente faz muito seminário, né, a gente apresenta bastantes seminários, né. E no... desde o início da pré-escola até o terceiro ano do Ensino Médio, eu não apresentei nenhum trabalho. Na escola mesmo, não. Apresentei trabalho num curso que eu fiz no Rotary, no C. [sigla de um centro de ensino profissionalizante] que era o ... [nome completo do centro]. Eu apresentava alguns seminários lá e achava interessante, no curso de formação profissional. Então eles pediam para a gente apresentar algumas coisas assim e até fazer alguns trabalhos em grupo. Mas, na escola mesmo, eu não lembro de ter apresentado nenhum trabalho para a sala. Devo até ter apresentado, mas não lembro, não foi uma coisa que marcou assim. Então acho que isso foi bastante... ficou uma carência grande, né, esse lado. Do ginásio acho que é isso. Agora, a partir do primeiro ano do Ensino Médio, tinha isso: esse calendário das faltas, né, inclusive meu colega até quase repetiu por causa de faltas. A única coisa que a gente tinha medo era de estourar em faltas, que era o que reprovava na época, pelo menos era o que a gente pensava. Então, a gente tinha coisa lá de duzentas faltas assim contando por aula, né, não por dia. Então a gente ficava preocupado no final do ano. Mas, sempre no final do ano, as professoras davam uma chance, que era fazer um trabalho de compensação de ausência, se eu não me engano, acho que era esse o nome. Se você estivesse estourado em faltas, tivesse bastantes faltas, você fazia um trabalho de compensação de ausências e você conseguia passar de ano. Então a gente sempre... na última semana eu lembro que... até esse meu colega repetiu um ano e eu não repeti e pelo que eu percebi eu não repeti porque eu

fiz os trabalhos dessa semana de compensação. Eu fiz o trabalho de compensação de ausências e alguns outros trabalhos que a professora estava exigindo, que os professores estavam exigindo. Então esse ano eu não reprovei. Na verdade, eu nunca reprovei. Na escola eu nunca reprovei, não sei se é mérito ou não é. Então o meu colega reprovou por falta esse ano por causa que ele não fez esses trabalhos, né. E nessa época, a gente tinha até um pouquinho de noção que a nossa escola era ruim, a gente achava ruim a escola porque não aprendia, mas a gente não queria mudar dali, não queria estudar muito e tal, não era esse o nosso interesse. Eu lembro que a aula de História, eu não gostava de jeito nenhum da aula de História porque para mim aquilo não ia influenciar nada na minha vida, né. Eu lembro de conversar com o pessoal e rir e brincar assim e fala: “ ‘meu’, o que Cabral tem a ver com a minha vida? O cara já morreu” , não ia influenciar nada, então não era interessante aprender isso. [pensava]: “Porque eles não ensinam umas coisas que estão acontecendo agora?” A gente era centrado muito no presente, a história para a gente não tinha... sem ser a do bairro, não tinha importância, muita importância para a gente. A partir do segundo ano do Ensino Médio, eu passei para outra escola, que foi... o nome da escola era “W.R.” [nome escola]. Então é um pouco mais longe de casa, era basicamente o mesmo nível. A gente foi com medo, pensando que era... porque nessa época aconteceu que eles mandaram todos os alunos da minha escola, do Ensino Médio da minha escola para essa outra escola, né. Estava acontecendo alguma coisa entre as escolas lá, tanto que eu estudava nessa escola que chamava “W.R.” [nome escola], só que o meu diploma do Ensino Médio é de outra escola, que é o “A. R. D.” [nome escola].

D: Que é essa anterior?

F: Não, que era uma outra. Eu fui transferido do “D.” para essa escola, só que para ser administrado por outra escola. Eu estudava no prédio dessa escola, a secretaria era lá, só que estudava em nome da outra escola, né, nessa “A. R. D.” [nome escola], que era de onde

saiu meu diploma, só que eu nunca estudei no prédio do “A. R. D.” [nome escola]. Na verdade, eu acho que era dividido, se eu não me engano: uma parte estudava nessa escola, no “W.R.” [nome escola], e uma parte no “A. R. D.” [nome escola]. Então quando a gente foi para essa escola, de estudo eu não lembro muita coisa também, de ter feito trabalho, assim essas coisas. E quando eu falo trabalho escolar é assim coisa simples, coisa de uma folha, de duas, três, geralmente cópia de algum livro, nada tinha um raciocínio aprofundado do aluno, era geralmente nesse sentido, né. E no “W.R.” [nome escola], também não lembro assim de estudo, de muita coisa. Era uma escola que parecia mais séria do que o “D.” [nome escola], menos “maloqueira”, né. Parecia, porque a gente não tinha muito acesso à quadra da escola, era mais fechada. Já a quadra do “D.” [nome escola], o muro da escola é baixo, a quadra fica num local de fácil acesso, então ficava mais fácil para o pessoal freqüentar a quadra. Era um... uns chamam aqui de “point”, né, então o “point” da galera era a quadra do “D.” [nome escola], uma das quadras de lá.

D: E era gente que não era da escola, é isso?

F: Grande parte não é aluno da escola, são mais velhos assim, o pessoal que já... que não estudava mais ou que tinha abandonado, ou que tinha terminado o Ensino Médio ou pelo menos o ginásio lá. Agora, no “W.R.” [nome escola], eu... como eu falei, de estudo eu não lembro muita coisa, né. Eu lembro de a gente entregando uns trabalhos também no final do... algumas folhas escritas, né, no final do curso assim, só para garantir a nota. Interessante é que nessa época, o pessoal já... alguns já trabalhavam, né, na sala. Era interessante isso, então tinha um pessoal já despontando assim como mais responsável, sabe, não tinha tanta... não era tanta brincadeira quanto era antes. E eu só trabalhei a partir dos meus dezoito anos. Até lá, eu só jogava futebol, queria ser jogador de qualquer jeito, que era o sonho de todo garoto da escola, que jogava bem um pouquinho, tinha esse sonho. Então eu só parei de jogar

futebol para trabalhar a partir dos dezoito anos. Se eu não me engano, foi depois que eu completei, que eu terminei o Ensino Médio, que foi com dezoito anos. Então nessa época do “W.R.” [nome escola], nos últimos dois anos, tinha isso: o pessoal trabalhando, era interessante, né. Um já tinha moto, o outro tinha celular, então a gente olhava isso pensando: “nossa, quando eu trabalhar, eu vou ter isso, isso...” Mas uma coisa que me marcou que, hoje eu penso, né, na época eu não pensava tanto, era que era bem raro assim você ver alguém falando de faculdade. Eu não sei se era porque na época não tinha tanto acesso quanto tem hoje, né, inclusive as faculdades particulares, não tinha tanta faculdade se eu não me engano. Mas você não via ninguém falar: “vou terminar esse ano, mas no próximo ano eu vou entrar no curso de tal faculdade.” A USP, por exemplo, a gente conhecia só de nome, nenhum professor falava assim: “é, você tem que entrar numa faculdade pública porque aí não paga e tal”. Não tinha esse tipo de diálogo, né, e entre os alunos também não tinha. O negócio era terminar o estudo, arrumar um emprego e comprar algum bem: uma moto, um carro, roupa, que a gente valorizava bastante, mas falar de universidade assim eu não lembro. Eu lembro de uma menina ou outra, geralmente era menina, que sentava perto da professora assim, que tinha a intenção de fazer uma faculdade, né, mas nada muito... que você via a pessoa empenhada em fazer aquilo, né. E creio que poucos fizeram depois que saíram, né, do Ensino Médio, poucos saíram da escola e entraram na faculdade, que é o que eu percebo, pelo menos, que acontece com o pessoal que estuda em escola particular. Geralmente estuda pensando em continuar o estudo, né, não parar e depois ver o que vai acontecer da vida. A gente tinha preocupação de primeiro se estabelecer financeiramente para depois pensar na vida. O medo pior era ficar sem trabalhar porque se você ficar sem trabalhar, você não ia ter como se sustentar, né, não ia ter como ir para as festas, né, não ia ter como se vestir bem, pelo menos bem do jeito que a gente achava. Aí vinham as conseqüências, né, de não trabalhar. Então é isso que eu lembro da escola, por cima assim é isso, não lembro de... fatos

escolares assim relacionados à pedagogia, a estudo, eu não lembro tanta coisa, a escola não me marcou por isso, né. Me marcou assim: eu comparando a escola com o ensino que eu tenho hoje, me marcou que no ensino público... talvez me marcou até mais do que é, né. Porque parece que o ensino público municipal, estadual, o ensino público de São Paulo é horrível perto do ensino público que a gente tem na universidade. Eu não sei se o... o quão horrível que eu acho seja é o que é mesmo, talvez seja um pouco menos.... talvez um pouco menos do que eu penso, não sei se é isso. Mas, parece que o ensino público, pelo menos o meu, foi bem abaixo do que o mínimo que um estudante deveria merecer, por estar... por não ter condição de estar numa escola particular. Acho que isso, num primeiro momento, o meu relato escolar, acho que é isso.

D: E por que você estudava à noite? Você não trabalhava, mas você foi estudar à noite...

F: Uma porque o acesso ao Ensino Médio de manhã era bem pouco, né, geralmente era bem reduzido o Ensino Médio de manhã. E outra porque eu tinha intenção de trabalhar. E até para jogar futebol, era o período da manhã. Geralmente, os times de futebol fazem peneira, você tem que ir sete horas da manhã, né. Ou se você vai treinar em algum time, eles geralmente treinam no período da manhã ou da tarde, nunca à noite. Então estudar no período da noite é estar se libertando dos compromissos, de vários compromissos do dia. Fica mais fácil para você movimentar a vida sem ter o estudo, fica mais fácil estudar a noite. E também é meio que uma cultura, né, pelo menos lá em C. [cidade onde reside], todo mundo estuda a noite. Passou para o Ensino Médio, todo mundo quer ir para a noite. Não sei se é porque a intenção é trabalhar, né, a nossa intenção é sempre trabalhar. Quando eu tinha uns quatorze anos, eu até tinha intenção de trabalhar. Na época, podia trabalhar com quatorze anos, quando eu ia completar quatorze anos. Então num primeiro momento, a gente tinha a intenção de trabalhar. A gente fazia quatorze anos e ia começar a trabalhar. Tanto é que

alguns colegas meus ainda... um trabalhou numa lanchonete em A. [cidade], que é perto de C. [cidade onde reside], e outros arrumaram emprego com quatorze anos. Só que quando a gente começou a procurar emprego, a lei mudou, foi para dezesseis anos o mínimo de idade para trabalhar. Então a gente abandonou essa idéia de trabalhar e o negócio era jogar futebol mesmo (risos). Aí quando os meus colegas completaram dezoito, a maioria começou trabalhar, procurar, né. E eu decidi ficar até quando eu conseguisse, até os dezoito anos, no máximo, tentando ser jogador. Se não conseguisse, aí sim eu ia trabalhar. É uma coisa meio jogar a vida para o alto. [Pensava]: “Vamos tentar isso, se não der, a gente vê o que faz” – era esse o pensamento. Mas o fato de estudar à noite é por isso, né, para ter o dia livre para outras coisas: jogar futebol ou trabalhar, se fosse o caso, né. Não só no meu caso, mas eu tenho alguns colegas também... o fato de ir para a noite era pensando isso, era essa a intenção.

D: Você treinava profissionalmente, visando uma carreira profissional...

F: Eu nunca treinei profissionalmente, eu nunca recebi para jogar, né, mas a gente treinava pensando em ser profissional, em entrar num time, em receber salário, em viajar para jogar. Mas eu nunca joguei profissionalmente, nunca recebi para jogar. Mas a intenção era essa, né, jogava em O. [cidade próxima], né, no time de O. [cidade próxima], uma parte, né. Outras vezes ia jogar no time de C. [cidade onde reside] mesmo, mas a intenção era sempre profissionalmente, tanto que a gente fazia treino físico... além do que a gente fazia nos times que a gente jogava, a gente fazia treino físico separado. Ia eu e meus colegas e a gente ficava fazendo treino físico no campo, que a gente já tinha noção disso, né, a intenção era ser profissional mesmo, até os dezoito, pelo menos, né. Depois, como não deu, aí eu pensei em estudar. Na verdade, eu pensei em trabalhar, né, depois dos dezoito. Aí acho que depois dos vinte e um que eu já parei e pensei: “não, eu tenho que estudar porque

senão minha vida vai ser essa, né, não vai ser muito boa, né”; não tinha uma perspectiva de mudança sem estudo, aí decidi estudar a partir disso. Mas isso depois de três anos, se não me engano, do final do Ensino Médio. E nesse período sem pegar num livro, sem pensar em estudo, sem pensar em: “não, vou fazer uma faculdade no próximo ano”. Não foi isso, foi de não pensar mesmo em fazer faculdade, não imaginava, não achava que tinha benefício, não... eu pensava na faculdade e não via nenhum benefício, eu não conseguia olhar um benefício que a faculdade ia trazer para mim. Até porque eu pensava em faculdade... quando a gente fala em faculdade, é numa faculdade particular porque o que a gente escutava do acesso na faculdade pública era coisa de outro mundo, né. A pessoa que teve um ensino público, estadual ou municipal, não conseguiria, né, entrar numa faculdade, né, a gente tinha essa visão. Então se fosse fazer faculdade, era faculdade particular. E por ser uma faculdade particular... até porque a gente pensava que muita gente já estava fazendo faculdade, mas os cursos não eram bons, então a gente pensava que isso não ia mudar tanto na nossa vida, né, não ia trazer melhor emprego, não ia trazer uma condição financeira melhor. Então nossa visão era essa, né, a minha principalmente, de não fazer uma faculdade porque não ia ter mudança, né. Então era mais fácil você trabalhar para ter um comércio do que trabalhar para pagar um estudo, pagar para ser formado, a visão era essa, basicamente era essa.

D: E você trabalhava com o quê?

F: Eu comecei a trabalhar numa representação da editora A. [nome edirota], né. Era venda de assinatura, então durante quatro anos, eu vendi assinatura de revista, né: da A., da editora B. [nome outra editora], da E. [nome revista]. Então dos dezoito até os vinte e dois, eu fui vendedor de assinaturas dessas duas editoras. Nunca trabalhava diretamente para a editora, a gente trabalhava para uma representação comercial, recebia por comissão, não tinha direito nenhum garantido, né. Só que o que foi bom nessa época foi que

esse trabalho propiciou muitas viagens, né. Então eu conheci muitos lugares no Brasil e isso foi bom porque você via culturas diferentes, parecia que eu estava me enriquecendo. Nunca pensando em estudo, nunca pensando em valor acadêmico, nada. Mas o fato de conversar com um pessoal que tinha um sotaque diferente, perceber a maneira de... das pessoas de Minas, por exemplo, de enxergarem a vida, eles são meio desconfiados e tal. Então eu achei muito produtivo isso, né, de poder viajar bastante e poder ter um contato com outras pessoas. Você enriquece, isso é uma coisa que enriquece sua forma de pensar. Mas para o estudo, isso não dá muita coisa, né. E trabalhava bastante em faculdade, em universidade. Creio eu que não foi isso que mudou o meu pensamento. A gente olhava nas faculdades, até as particulares, a gente encontrava muita pessoa que tem condição financeira, né. Você olha assim... quando você é vendedor, você aprende a medir as pessoas, uma mania muito feia, né, só que são os ossos do ofício. Então a gente media a pessoa e percebia que ela tinha um tênis de marca, uma calça de marca. Como a gente vendia cartão de crédito, a gente conhecia os cartões de crédito: quando a pessoa tem muita grana, quando não tem, né. Então a gente percebia por isso e geralmente as pessoas tinham bastante grana, né, não reclamavam da condição financeira para estudar. Então acho que não foi isso que me aproximou da faculdade, acho que não foi esse convívio. Mas o bom nesse período foi isso: de viajar bastante, de conhecer. Até as amizades que eu fiz nesse período, a gente conversava muito, então foi interessante essa parte, não para estudo. [pausa]

D: O que te aproximou, então?

F: Eu já parei para pensar e falo que não sei; porque lá em casa a minha mãe sempre falou para eu estudar, o meu pai também, né, só que a minha mãe não tem estudo, ela é formada agora no Ensino Médio, mas foi depois que ela já tinha... já trabalhava, então foi agora há pouco tempo. Meu pai, se eu não me engano, estudou até a quarta série. Então eles falando era uma falácia, a gente não tinha

um exemplo vivo ali de uma pessoa que estudou. Até eu já cheguei até a discutir com a minha mãe: “mãe, qual é a diferença de uma pessoa ter uma faculdade ou não? Por exemplo, tal pessoa não tem faculdade e ganha isso, tal pessoa tem faculdade e está desempregado”. Então era esse tipo de comparação, né, que eu fazia. Então mesmo eles sempre falando para a gente estudar, a gente não... a gente, não; eu, né, porque a minha irmã foi mais rápido. Eu nunca tive essa... eles nunca me empurraram assim de forma certa, não foi o impulso deles que botou na minha cabeça que eu tinha que estudar. Não por falta de vontade deles, né, por falta de vontade minha mesmo, de não perceber... por eles não terem estudo, né, de não perceber que aquilo era importante, né, para mim. Agora, uma das pessoas que eu acho que me empurrou bastante foi meu cunhado, ele é formado em sistemas de produção, ele é projetista, não tem engenharia ainda, mas é...

D: Seu cunhado, casado com sua irmã?

F: Ele é... Eles namoram há oito anos, eles até declararam união estável, mas nunca casaram civilmente, né. Mas ele era uma pessoa de casa e toda vez que ele ia em casa, ele perguntava: “e a faculdade, Fernando, quando você vai fazer? O que você vai fazer? Você não acha legal fazer Engenharia?” Eu achava isso chato, eu achava chato ele cobrar o estudo e eu falava: “não, não sei, mais para frente, depois, não sei, agora não estou pretendendo fazer não.” E toda vez que ele ia em casa ele cobrava, né. Eu acho que isso aí empurrou um pouquinho porque a gente via que ele pensava de uma maneira diferente, né, ele dava um valor enorme para o estudo. Ele se formou na FATEC, né, depois ele fez pós-graduação, então a gente percebia que ele gostava muito de estudar. E quando ele falava que tinha que estudar alguma coisa, você percebia que ele ia em casa, pegava um livro e ficava horas e horas estudando. Então eu acho que isso aí motivou um pouco. Não sei se foi definitivo, mas motivou para tentar entrar numa faculdade. E também teve o fato da minha irmã, né, ele motivou a

minha irmã. A minha irmã sempre foi mais estudiosa e ele motivou a minha irmã a tentar entrar numa FATEC, que foi a faculdade que ele fez. Uma faculdade pública para não ter ônus, né, porque o principal impedimento seria esse. Ela fez cursinho, cursinho popular, fez um cursinho pago durante um tempo, tentou entrar e não conseguiu algumas vezes, até quando ela conseguiu entrar. Ela chegou a chorar de tanto estudar porque não conseguia entrar na faculdade. E com o tempo, vendo ela estudar assim eu percebi que era uma coisa legal, eu não achava muito interessante a faculdade, acho que isso aí também ajudou, né. Ela foi a primeira a entrar numa faculdade pública lá em casa, né, então acho que isso foi o impulso que faltava.

D: Ela é mais velha que você?

F: Ela é mais velha. Não sei se foi definitivo, mas ajudou bastante essas duas coisas: ela entrar na faculdade, ele também me cobrar bastante isso de mim. Cobrar assim no sentido de perguntar sempre, né, no que eu ia me formar, o que eu ia fazer, se eu não estava pensando em estudar e tal. Naquela época, eu trabalhava na editora, né, e ele falava que achava muito legal eu viajar e tal, mas ele sempre perguntava o que eu ia fazer, que setor que eu ia trabalhar e tal. Acho que isso aí ajudou bastante, né, na escolha de tentar entrar numa universidade, principalmente pública, né. Ele nunca falou em faculdade particular para a gente, sempre falou para a gente estudar para tentar entrar numa faculdade pública. Talvez até porque ele conhecia as condições da família, então ele não ia falar uma coisa que não tinha base para a gente. Então acho que ele ajudou bastante nesse sentido. Eu tenho ele como um exemplo de pessoa que gosta de estudar, né. Quando eu penso numa pessoa que estuda bastante, eu lembro dele, me marcou bastante isso. Minha irmã também, né, depois que ela começou a estudar para o vestibular, ela estudava horas e horas. Até ela estudava e trabalhava, né. Aí chegou um tempo que a gente estava... teve um dia que a gente estava almoçando assim e, na

mesa, a gente conversando de estudo e ela falou: “não, acho que se eu saísse do emprego, eu conseguiria passar”. Aí eu falei para ela: “então sai do emprego, né. Sai de onde você está, aí você entra na faculdade. Depois você arruma outro emprego.” Talvez nesse momento, eu já tinha outra mentalidade, né, porque eu já associava a faculdade com um emprego melhor. E nesse dia ele falou que ela podia sair que ele ajudava ela também a estudar e tal. Aí depois disso, ela saiu do emprego e ficou só estudando e aí ela conseguiu passar na faculdade. E acho que isso é um dos grandes impedimentos que o pessoal que não pode... o pessoal de baixa renda enfrenta é isso: é o tempo para estudar. Tem outras coisas, né, a falta do conhecimento também de saber onde está a informação, isso é outra coisa também que pesa muito. Então o fato de a pessoa não ter tempo para estudar é uma das coisas que mais impedem ela de querer ter algum cargo de estudo na vida. Porque quando você pensa em estudar, você pensa: “tá, eu tenho que estudar, mas tenho que estudar quanto para entrar numa faculdade pública? Tem que estudar muito e muito não cabe no tempo que eu tenho, então eu não vou conseguir. Então eu nem vou começar porque eu não vou conseguir”. Tanto que para entrar na USP, toda vez que eu pensava em estudar, eu queria estudar na USP, eu tinha um pensamento assim: “eu não sei nada, eu sei muito pouco das matérias que caem, só que eu tenho uma facilidade para aprender”, pelo menos eu pensava isso. Então se eu me centrar mesmo, eu consigo aprender o que cai na prova, né, eu vou... nem que for aprendendo de pouquinho em pouquinho, uma hora eu vou chegar num nível que eu vou conseguir”. Então até para estudar para USP, eu saí, eu parei de trabalhar. Aí juntei um pouco de dinheiro e consegui parar e pagar o cursinho, né, e isso com tempo foi uma coisa muito valiosa, né, ter o tempo para estudar foi perfeito para poder entrar, que eu acho que é o que impede bastante, as pessoas que não tem tempo dificilmente vão conseguir entrar num curso concorrido aqui da USP e de outra faculdade concorrida, mesmo paga também, PROUNI, qualquer coisa assim, se a faculdade exigir muito no vestibular, dificilmente ela vai entrar por falta de tempo

para estudo, isso pesa bastante, né. Outra é a condição financeira também: para pagar um cursinho, né. Acho que uma das coisas que me colocaram na USP foi ter esses dois anos de cursinho, né, que eu considero um dos melhores cursinhos, que foi do Objetivo, né, na unidade da Paulista, que, pelo que eu converso com o pessoal, tem os professores mais antigos do Objetivo, eles dão aula lá.

D: Você fez lá?

F: Fiz dois anos no Objetivo da Paulista. No primeiro ano eu fiz uns três pontos a menos que a nota de corte do ano. Então no segundo ano de cursinho, eu tinha quase que uma certeza, eu tinha certeza que eu teria condições de passar. Eu não tinha certeza que eu ia passar, mas eu tinha certeza que eu teria estudado o bastante para poder passar, se eu me dedicasse, no final do ano. E a forma de aprendizado que a gente tinha no cursinho era boa para o que eu estava pretendendo, né, porque eu não sabia nada, mas a forma de aprender rápido ali, na verdade é uma revisão para quem teve um estudo bom nas outras séries, mas para mim, a forma de cursinho, para mim era perfeito no sentido de aprender rápido, na velocidade que eu queria aprender. Eu tinha aula à noite e durante o dia eu ficava estudando bastante, bastante tempo do dia, coisas que eu não sabia e assim eu conseguia acompanhar minimamente. No primeiro ano, eu vi que foi difícil acompanhar porque quando eu entrei no cursinho eu lembro que nas primeiras aulas, eles passavam umas matérias de Matemática, assim coisas básicas, coisas básicas, que eu: “meu, isso aqui eu nunca vi na vida, isso aqui eu não lembro de jeito nenhum”. Conta de dividir, coisa bem básica, potenciação, não conseguia fazer de jeito nenhum. Aí foi passando o tempo, eu consegui aprender o básico e, com o básico, eu consegui desenvolver o restante da matéria. Esse aprendizado inicial, quando eu terminei o aprendizado da base, vamos dizer, eu percebi que eu conseguiria passar numa prova concorrida porque se eu aprendi o básico, eu consigo evoluir. Então essa maneira de ensinar do cursinho, apesar de ser muito rápida, apesar de ser uma

revisão numa velocidade que a gente tem que aprender lá, foi uma forma boa, eu acho, para eu tirar o atraso que eu acho que tive no Ensino Médio principalmente, né, que é a matéria cobrada. Então acho de estudo é isso, né, do cursinho...

D: E você falou que você pensou, você queria fazer USP, como era isso?

F: Assim... Porque antes eu tinha aquela visão, né, se eu formar numa faculdade que não tinha nome, numa faculdade renomada, não vai compensar o estudo, né. Aí, por outro lado, tinha que estudar numa faculdade pública. Levando em consideração outra coisa: a minha irmã estudou numa universidade pública, então se ela passou, eu consigo passar numa faculdade pública. Aí já que eu vou estudar, que eu vou largar tudo para estudar, então eu quero estudar numa faculdade, numa universidade considerada melhor, né. Então eu queria estudar na USP e foi isso que me motivou, né, querer, já que era um desafio, né, então que queria ter o maior desafio que era para provar que eu conseguiria passar numa universidade boa. Nesse tempo, como a gente freqüentava várias faculdades, a gente tinha noção já o que era a USP.

D: Freqüentava que você fala é na época do seu trabalho?

F: É, no meu trabalho vendendo assinatura. Então a gente freqüentava as outras faculdades e a gente tinha noção do conceito que a faculdade tinha, da USP, da PUC, de outras faculdades, da UNIP, UNIBAND, a gente tinha noção de qual faculdade era boa, qual faculdade não era considerada boa no mercado. Isso motivou também a estudar na USP. Eu lembro uma vez que eu estava vendendo assinatura aqui na USP e eu encontrei uma pessoa que fez Psicologia, se não me engano, estava cursando, né, Psicologia e ela falou: “ai, eu já trabalhei, já vendi assinatura.” E aí eu: “e você passou na USP depois?” E ela: “é, depois”. E aí ela conhecia meu chefe, conhecia o dono da representação, e eu achei isso

interessante, né, de ela ter trabalhado lá e ter conseguido passar na universidade, isso foi uma coisa que me marcou assim porque até conversando um pouquinho com ela no dia, eu não lembro se ela estudou em escola pública ou particular, se ela fez cursinho, eu não lembro disso, mas o que me marcou foi que ela tinha o mesmo trabalho que eu e conseguiu passar, né, na universidade, né. E ela estudava integral, pelo menos era de dia quando eu encontrei ela. Então o fato de almejar a USP foi por causa disso: por saber o conceito da universidade e por... conviver assim com as outras faculdades e querer um desafio maior, né, já que eu teria que estudar numa faculdade pública, né. Até pensei em estudar na FATEC, só que olhando os cursos, eu não me identifiquei com nenhum curso de lá. E aqui na USP eu sabia que eu teria opções de escolha, poderia escolher aqui. Antes de escolher o curso, eu escolhi a USP, né (risos). Mais ou menos assim.

D: Só voltando um pouquinho na história que você contou da aluna de Psicologia, você já tinha pensando quando você a encontrou?

F: Tinha pensado vagamente em fazer faculdade, nunca USP, né, pelo menos nesse período, eu tinha pensado em fazer faculdade, nunca tinha pensado em fazer universidade pública concorrida assim. Eu tinha pensado em fazer uma faculdade, talvez por um programa do governo, mas a USP nunca, antes de eu encontrar essa moça aqui na USP, nunca tinha pensado nisso. No dia, acho que eu pensei: “será que eu conseguiria fazer isso? Seria interessante, né, entrar na USP”. Mas não sei se nos dias posteriores, eu fiquei com isso na cabeça, né, não lembro. Mas na época, não tinha esse objetivo ainda não. O objetivo de entrar na USP foi bem no final assim, quando a gente estava cansado já, eu e meus colegas que estavam no mesmo emprego, a gente estava cansado já daquele emprego e a gente queria uma coisa nova, né. Então foi uma questão de... sei lá... um deles falou, um amigo falou: “ah, eu vou fazer cursinho lá no Objetivo, vou pagar um cursinho e vou tentar prestar uma faculdade pública”. Aí a gente foi comentando assim

e decidiu: “não, vamos fazer então o cursinho todo mundo e vamos passar numa faculdade pública”.

D: Você estava com outros amigos?

D: Foi eu e mais dois amigos que trabalhavam junto, que trabalhavam no mesmo emprego, né. Aí... e as risadas que eu falei que era por não saber das matérias era sempre com eles, nunca com o pessoal do cursinho mesmo porque o pessoal, geralmente no Objetivo, eles estudaram em local bom, né. Aparecia uma matéria nova hoje, eles conseguiam responder, nem olhava assim que era muito básico. E a gente ria porque não conseguia fazer as continhas básicas, assim coisa de Biologia a gente não sabia nada, nada, nada. História, nesse período, o cursinho me fez gostar de História, porque eu não gostava de jeito nenhum de História e... no cursinho, com a maneira de explicar do professor, eu aprendi a gostar de História. Depois eu aprendi que eu tenho que gostar de todas matérias... eu teria que gostar de tudo, né. E com esse pensamento, acho que foi bom, né, você não ir de encontro a nenhuma matéria, você não rejeitar nenhuma. Até pelo fato... a maneira que eles explicam acho que foi válida para mim, esse tipo de pensamento, aquilo que eu tinha falado, né, de saber que eu conseguiria passar se eu tivesse um aprendizado bom, se alguém me explicasse, se eu fosse evoluindo assim por parte, né, primeiro o básico, né. Acho que esse pensamento foi bom e o cursinho validou esse pensamento, né, acho que foi isso. E também... os meus amigos... eu fui perceber depois de um tempo que eu aprendia mais fácil que eles as aulas do cursinho, eu tinha facilidade para aprender mais do que eles. Eu não sei se eu tive um ensino melhor do que eles ou se era coisa pessoal mesmo, mas, às vezes, eu explicava as coisas para eles assim e com a explicação que eu dava cada vez eu estava aprendendo mais aquilo. Eu penso que quando você consegue explicar uma coisa e a outra pessoa entender, é porque você aprendeu aquilo, mostra que você já tem conhecimento sobre assunto. Então a partir das nossas conversas, eu comecei a ser o

professor da galera, principalmente no segundo ano porque o segundo ano foi bem tranquilo para mim, eu sabia bastante coisa já e o pessoal que estava entrando, geral assim, o pessoal tanto de escola particular quando de escola pública, às vezes, tinha alguma coisa que eles não entendiam, eu conseguia explicar. Então toda vez que alguém tinha alguma dúvida e eu podia explicar, eu explicava não por ajudar a pessoa simplesmente, porque eu sabia que fazendo aquilo, eu estaria aprendendo cada vez mais. Então nesse período do cursinho eu aprendi isso, né, que se você conseguir explicar alguma coisa, você demonstra para você mesmo que você conseguiu aprender. E é isso, essa parte é isso.

D: E aí como é que foi passar no vestibular?

F: Você fala no sentimento assim? É coisa de outro mundo, né. Depois que eu estudei bastante Matemática, fiz o concurso, que é de onde eu trabalho hoje, e no finalzinho....

D: Junto com o cursinho?

F: Junto com o cursinho. Quando eu terminei o primeiro ano do cursinho, eu não pensava também em concurso público, não pensava nisso de jeito nenhum, aí eu passei a pensar isso: “se eu estou tendo um ensino bom, se eu consigo aprender, né, então eu posso passar num concurso público”. Aí no final, quando eu não passei na USP, eu falei: “não, eu vou fazer um concurso agora então. Já que eu não passei na USP, eu vou fazer um concurso”. Até porque eu não poderia ficar tanto tempo sem trabalhar porque o dinheiro estava curto, eu já estava pegando emprestado o dinheiro da minha mãe. Aí eu não queria fazer isso, né, aí eu comecei a estudar para passar num concurso público, né. Estudei, fiz algumas provas e passei no concurso. Eu comecei o cursinho de novo, né, porque depois que eu passei, eu tinha mais ou menos uma... assim é... como eu posso dizer... eu imaginava um período que eu ia ser chamado no concurso. Daqui um ano, no máximo eu vou ser chamado, então eu

já vou conseguir me manter, então agora eu posso estudar para o vestibular. Peguei e comecei estudar de novo para o vestibular a partir de maio e em agosto eu fui chamado para o concurso, né. Eu passei em alguns concursos e eu fui chamado em dois em agosto, né. Num dos concursos, eu teria que trabalhar no horário... se eu não me engano, era das oito ao meio dia, aí ficava a tarde livre e [re] começava trabalhar às sete horas, até um período da noite que eu não lembro. E isso ia me prejudicar muito porque no Objetivo da Paulista não tem aula à tarde, né. E esse concurso nesse horário era em S. [cidade da grande São Paulo onde atualmente trabalha] também e sendo em S. ia ser difícil para eu voltar para o Objetivo. Ia ser difícil, mas eu até conseguiria, mas não tinha aula à tarde lá e isso me preocupou muito. Eu até ia assumir o cargo lá. Já estava certo que eu ia assumir e eu estava vendo como que eu ia estudar, né. Fui até no Objetivo de S. [cidade da grande São Paulo] para ver se tinha aula à tarde, aí chegamos lá, não tinha aula à tarde, se não me engano. Aí eu teria que estudar no Objetivo de A. [outra cidade da grande São Paulo], então isso me preocupou muito porque até a qualidade do ensino, eu achei que ia cair, é o que a gente ouve também. Então nessa época que eu ia assumir esse cargo, isso me preocupou muito, né, porque era deixar de estudar, deixar de completar o período até o final do ano para poder prestar o vestibular, né. Isso eu já pensava em prestar o vestibular, já era certo que eu ia prestar, mesmo se eu não conseguisse estudar o tanto que eu queria, eu ia prestar. Eu já tinha prestado um ano antes e eu tinha mais ou menos a noção do quão difícil era passar. Então isso me preocupou bastante: ficar sem o estudo que eu teria, né. Outra coisa que me preocupou também era o horário, o tempo que eu teria para dedicar aos estudos. O que aconteceu foi que no dia que eu fui assumir o cargo, né, no dia que eu fui levar meus documentos no RH da prefeitura, eu perguntei sobre o outro concurso, né, que tinha na prefeitura. Aí o rapaz consultou assim, aí ele olhou para mim e falou: “você quer uma notícia boa?” Aí eu falei: “claro, né”. Ele falou: “segunda-feira você vai ser chamado para o outro concurso.” Nossa, eu fiquei numa alegria tão grande porque eu sabia o horário do outro, né, era horário

comercial, daria para eu estudar normalmente no Objetivo da Paulista. Então aí eu fiquei... isso era quinta-feira eu acho, não sei. Aí, eu liguei para minha mãe na hora, já avisei, né que o rapaz falou que eu ia ser chamado no concurso, eu fui feliz da vida, né, para o cursinho, tive aula no dia, voltei para o cursinho e aí na segunda... na sexta, acho que na sexta-feira saiu a publicação, né, a chamada, que eu teria que ir no RH na segunda-feira. Aí na segunda-feira, eu voltei e pude assumir o cargo e continuei estudando. Isso acho que foi primordial para eu dar continuidade no curso que eu estava fazendo, no cursinho, né, para poder passar. Acho que não sei se eu conseguiria tendo aqueles horários de trabalho. É... eu não lembro qual foi a pergunta inicial que você fez...

D: Eu tinha perguntado como é que foi entrar aqui. Daí você estava contando como é que você tinha feito, né...

F: Isso. Aí o final do cursinho....

D: No final do cursinho, você trabalhou e estudou, é isso?

F: Isso, isso. E isso foi bem tenso assim porque eu acordava... como é em S. [cidade da grande São Paulo] e eu moro em C. [cidade], eu acordava cinco horas, saía de casa até cinco e quarenta, no máximo, né. Aí pegava condução, pegava trem, metrô e trólebus, o ônibus lá de S. [cidade]. Chegava lá oito horas. Saía de casa cinco e quarenta e chegava lá cinco horas, cansado já um pouquinho, e trabalhava o dia todo e voltava para a Paulista, né, para o cursinho. O cursinho tem aula das sete horas até as onze horas, se não me engano. Nós saíamos onze horas da Paulista, pegava o metrô de novo, um trem e chegava em C. [cidade onde reside] meia noite e alguma coisa assim. Então todo dia eu ia dormir uma hora, uma hora e pouco. Então dormia muito pouco, eu me sentia abatido, né. Só que como não foi um período tão longo assim, foi a partir de setembro, né, eu entrei dia vinte e oito de agosto, se não me engano. A partir de setembro, final do cursinho assim, então eu consegui levar, mesmo

dormindo pouco, dormindo na condução, né, todo dia, eu consegui levar. Só que isso pesava contra, né, eu pensava: “será que eu não vou passar na faculdade por causa disso? Será que vale a pena eu trabalhar e não passar na faculdade?” Só que como era um concurso público, eu não cogitava não trabalhar, né, teria que trabalhar de qualquer jeito porque como eu falei, eu não tinha tanto recurso para me manter estudando sem trabalhar. Aí, só que o que acontece é que eu consegui estudar, né, continuar o estudo, até porque em agosto eles começam mais ou menos uma revisão e eu já tinha bastante bagagem de estudo do ano anterior que eu fiz e daquele ano também, né, até agosto. Aí eu consegui com isso continuar levando. Claro que o tempo de estudo era menor, só que eu aproveitava bastante os plantões que tem no cursinho, que é quando fica um... um estudante de um... um curso de Letras, por exemplo e você pode ir lá tirar dúvidas... um curso de Física, você pode ir lá tirar dúvidas de Física que você tem. Então estudava, anotava todas as dúvidas que eu tinha e ia lá nesses plantões e ficava conversando com o pessoal para tentar sanar todas as dúvidas, né. Isso me ajudou bastante. Não faltei em nenhum simulado do cursinho, né, e isso eu achava extremamente importante por causa do período de prova do... do horário que a prova tem. Eu lembro que no começo eu não conseguia fazer de jeito nenhum noventa questões em cinco horas, conseguia fazer algumas questões e geralmente no final, faltava vinte, faltava dez questões. Eu sabia que isso ia me prejudicar bastante para eu poder passar no vestibular. Então eu não faltava nenhum simulado porque era uma adaptação também. Além de ser uma adaptação no seu conhecimento, você expressar seu conhecimento ali na prova, era uma adaptação de tempo porque eu não conseguia de jeito nenhum resolver noventa questões em cinco horas, sempre deixava algumas. Então procurei não faltar nenhum, não faltei, né, nenhum simulado do cursinho e isso me ajudou bastante a desempenhar na prova, né. No dia da prova, eu lembro na segunda vez que eu fui fazer a prova da FUVEST, era meio que uma obrigação passar porque tinha aquele dilema, né: “se você não

passar nesse ano, você vai fazer o quê? Você vai estudar mais um ano?" Aí uma coisa que pesava bastante contra era não passaE: "se não passasse aquele ano, o que você faria, né? Você faria mais um ano de cursinho, você abandonaria a USP, você não ia mais fazer faculdade, você ia tentar o PROUNI?" Então eu fui meio na minha obrigação de passar assim. Mas meio que eu tinha uma certeza assim: se eu conseguisse resolver todas as noventa questões, eu conseguiria passar a primeira fase, esse era o pensamento que eu tinha. E de fato eu consegui resolver as noventa questões no tempo normal da prova, não deixei nenhuma questão que eu não cheguei nem a ler assim, não existiu isso na prova. Aí eu passei, né, fiquei com... no dia que eu saí da prova, eu tinha uma impressão que eu tinha passado pelo menos na primeira fase já por causa desse pensamento, né, de conseguir resolver. Aí veio a correção da prova, eu consegui passar, passei até bem, considerando o ENEM, né, que no ENEM eu não fui bem. Então na somatória lá, pela nota de corte que tem o curso, eu tinha a noção que eu teria passado já na primeira prova. Se eu não me engano, eu fiz setenta e dois pontos contando o geral, bônus, tudo. E a nota de corte anterior tinha sido sessenta, se eu não me engano. Aí pela situação que a gente percebe nos anos anteriores, né, olhando os gráficos no site da FUVEST, eu tinha uma noção que eu teria passado já na primeira fase. E isso já motivou para continuar estudando na segunda fase. Outro pensamento que eu tinha também antes da primeira fase era: "se eu passar na primeira fase, vai ficar mais fácil". Porque meu curso só exigia História e Português na segunda fase, que eram matérias que eu tinha um pouco de facilidade em acompanhar. Então o pesado mesmo era na primeira fase, para estudar assim era na primeira fase. Está certo que na segunda fase, por ser dissertativa, por ter redação, eu também tinha um medo, dava um medo grande na gente, estudante. Mas eu tinha o pensamento que se eu passasse na primeira, eu teria um mês, um mês ali mais ou menos para estudar especificamente Português e História e seria mais fácil para mim. Então o que aconteceu foi isso: depois que eu passei na primeira fase, aí comecei a... eu ia na condução estudando, ia lendo

um livro de História, eu consegui ler um livro inteiro de História que chama “Toda História”. Então eu consegui ter mais conhecimento ainda do que eu tinha antes, né, na primeira fase, por só estudar especificamente aquilo. Português, eu assisti bastante aula *on line*, né, porque o Objetivo também disponibiliza algumas aulas específicas dos livros, né, que caem na FUVEST. Então aprendi bastante com esse tipo de material, né. Outra coisa interessante também foi que na época que eu estava estudando, eu dava importância muito grande para ter Internet em casa. Se eu não me engano, eram oitenta reais que eu pagava todo mês, mas aquilo era um investimento para ter Internet em casa, que eu achava uma ferramenta ótima para poder sanar as dúvidas que eu tinha. E sanava mesmo, isso daí acho que foi muito importante. A pessoa que não tem Internet em casa, por exemplo, ela tem que ficar no cursinho para poder utilizar a Internet. E em casa é mais aconchegante, pelo menos no meu caso, para poder estudar, eu achava mais interessante em casa, até porque, às vezes, eu queria estudar à noite, no final de semana, de madrugada e conseguiria ficar. Então eu sempre prezei por isso: por ter Internet em casa, que eu acho que ajudou bastante a passar, né. Na segunda fase, eu lembro que eu fiz a segunda fase, o primeiro dia foi História, se não me engano. Eu fiz e eu tinha mais ou menos uma noção que mais da metade eu teria acertado na primeira prova, né, de História. Agora no segundo dia, eu fui, fiz a redação, tinham... são dez questões, se não me engano, dissertativas, e dessas questões, eu consegui responder... Ah, não, no primeiro dia foi Português, desculpa. Eu estou trocando. Então no primeiro dia, das dez questões, eu consegui responder seis questões, seis ou sete questões, se não me engano. E eu deixei, contando assim “a” e “b” das questões, eu lembro que eu deixei seis questões sem responder, sem escrever nada. Eu fiquei com um medo muito grande por causa disso. Só que as outras questões, no outro dia... depois eu resolvi e eu tinha acertado, né, a maioria das questões. Noventa por cento ou cem por cento das questões eu tinha acertado, né, que eram coisas de frase assim... então dá para você perceber na

correção do cursinho se você acertou ou não. Não era muito interpretativa, não. É... [por exemplo] voz passiva de tal frase, então com a correção do cursinho você conseguiria saber se você acertou ou não, não tinha muita diferença. No segundo dia, eu fui pensando em fazer mais da metade da prova, né, porque pela estatística que eu vi, com a nota que eu tinha já na primeira fase, meu alvo era fazer no mínimo a metade do que os estudantes que entraram no meu curso o ano passado fizeram. Entre quem entrou com a menor nota e quem entrou com a maior nota, eu teria que estar no meio ali. Se eu conseguisse fazer aquilo, certamente eu iria entrar, esse era um pensamento. Para isso, eu tinha que manter, pelo cálculo que eu fiz, para isso eu tinha que acertar metade de cada prova, no mínimo. Se eu acertasse metade de cada prova, eu conseguiria classificar para entrar no curso, conseguiria fazer a média entre quem o que entrou com a menor nota e com a maior nota. E no primeiro dia que eu consegui acertar metade da prova, que foi isso, mesmo deixando as outras questões, eu consegui acertar metade da prova. No segundo dia, eu fui com medo assim porque eu pensava que no primeiro dia eu poderia fazer mais do que eu tinha feito. Fazendo a prova inteira, por exemplo, no primeiro dia, o segundo dia ia ser só cumprir a tabela. Mas não foi isso que aconteceu, então no segundo dia foi uma pressão maior assim em resolver as questões, né. Só que depois que eu resolvi as questões, né, terminou a prova, fui para casa, eu tinha uma esperança de passar assim. Eu sabia que concorrendo eu estava, pelo menos. Aí cheguei em casa, resolvi as questões, pensei que eu tinha feito mais ou menos a metade da prova assim. Só que como era uma matéria, era História, as questões de História eram... a interpretação que a gente dá pode não ser a certa, né, olhando pelo lado do estudante assim, pode ser que você escreveu alguma coisa que não está condizente com o fato histórico, então eu tinha medo de o examinador não aceitar alguma coisa que eu tivesse colocado, né. Então mesmo pensando que eu tinha feito a metade da prova, né, mais ou menos a metade da prova, eu sabia que eu poderia ter errado alguma coisa e isso dava um medo grande. E esse medo

ficou até o dia que eu conferi o resultado. No dia, eu lembro que eu não iria trabalhar no dia que ia sair o resultado, só que a FUVEST antecipou o resultado. E eu achava perfeito não trabalhar naquele dia porque se eu não tivesse passado, ninguém ia ficar perguntando: “e aí, você não passou, o que você vai fazer?”. E ia estar em casa mesmo, ia só falar para a minha família e não ia ter problema, né. Aí eu li a notícia que tinha antecipado a divulgação do resultado. “Será que o pessoal lá da prefeitura, da secretaria, vai ficar sabendo? Eu não falo para ninguém, né. Se eu passei, eu falo, se eu não passei, eu não vou falar não”. Aí no outro dia quando eu cheguei, uma estagiária que trabalhava comigo, né, ela me chama de “P...”, né, por causa do sobrenome “P...”. Aí ela: “ Nossa, “P...”, você viu, adiantaram para hoje, né?” E eu: “Nossa! Todo mundo já está sabendo!”. Trabalhei no dia e quando deu umas quatro horas, umas três horas, quatro horas, minha chefe, ela foi... ela chegou por trás de mim e falou: “ô Fernando, dá uma olhadinha para ver se saiu o resultado”. Têm que olhar mesmo, né. [mas] Eu não queria ver de jeito nenhum, ali na prefeitura, não, né, porque onde eu trabalho é aberto, assim como se fosse baia, sabe, divisão por baia. Então todo mundo está te vendo, né, a divisão dos setores é assim no departamento inteiro praticamente. E não deu outra, né, a hora que eu abri o resultado, o pessoal ficou olhando assim, olhando, na prefeitura, porque todo mundo sabia que eu estava estudando para a USP, né. Inclusive minha chefe me apoiou bastante, ela deixou eu estudar em alguns momentos. Assim quando a gente terminava o serviço diário que a gente tinha, ela deixava estudar porque ela sabia que eu queria passar na USP e que eu tinha passado na primeira fase. Aí eu fiquei olhando, olhando assim e aí a hora que apareceu o arquivo de texto, eu falei: “não vou procurar pelo meu nome não, vou baixar o arquivo para ver se o meu nome está ... fui descendo assim no arquivo de texto, aí passou a letra D, eu olhei assim num nome, né, parei num nome, era um nome... na ordem alfabética já estava abaixo do meu, né. Então eu falei: “nossa, será que não está?” Aí fui passando rápido assim, né... Aí tinha um rapaz que estava vendo a lista também e ele falou: “é Fernando M.

P. o seu nome?" Aí eu pensei que era brincadeira porque eu falei: "ele sabe o meu nome, né". Todos os papéis que a gente assina tem o nome. Aí eu fiquei olhando, olhando, olhando assim, aí eu parei no C, no D e aí apareceu meu nome: Fernando M. P., quase que eu gritei na hora, que eu fiquei muito feliz. "você passou!" O pessoal veio me abraçar, foi muito interessante, isso aí ficou marcado, né. Tem até uma amiga minha que trabalha lá, né, aí depois que todo mundo me abraçou, ela falou assim: "não, mas e agora? Você passou e agora não vai estudar mais? Acabou, não tem mais nada?" Porque parece... para o pessoal parece uma coisa distante assim, parece uma coisa de outro mundo. Aí perguntaram: "Mas, e agora, você não vai fazer mais nada? Você passou, passou e acabou?"

D: Mas qual era a dúvida dela? Se você ia parar de trabalhar?

F: Não, a dúvida dela era se... porque eu fiz a primeira fase e aí tinha a segunda fase, né, a dúvida dela era se eu já tinha passado na USP mesmo, se eu já ia ser estudante da USP ou se ia ter a terceira fase. Se eu tinha passado de fase, a dúvida era essa. Porque parece uma coisa ... Se você fala de estudar na USP, é... geralmente é uma coisa assim: "você estuda na USP?" Um negócio distante, né. Então para ela era estranho uma pessoa que acabou de passar na USP ali do lado dela, foi uma pessoa que passou, né. Então ela perguntou: "você estudou, estudou, passou, não vai fazer mais nada?". Eu: "não, passei". Eu no dia eu nem conferi se eu tinha passado no noturno ou no matutino, né. E no ônibus eu vim assim: "nossa, e agora? Será que eu passei no matutino ou noturno?" Eu só poderia estudar no noturno. Aí eu ficava pensando: "e agora, se eu passei não no noturno? Largar o emprego eu não vou, né." Só que eu cheguei em casa e eu conferi que eu tinha passado no noturno, aí eu fiquei mais feliz ainda. Do dia que eu entrei, o que eu lembro é isso: o pessoal feliz, né, de ver que eu tinha me dedicado e passado, né, e dessa minha amiga, né, falando: "mas passou, passou, acabou?"

D: E aqui, como é que foi chegar aqui?

F: Eu já tinha vindo na USP, né, meu irmão trabalhou aqui na USP, só que na época ele era Office boy, ele trabalhou pelo “Campi”, não sei se você conhece...

D: “Campi”?

F: “Campi” é... não sei como é, não sei se é do Rotary também, mas é ensino profissionalizante, né. Aí ele trabalhava aqui no “Campi”... Aí então eu já vim algumas vezes aqui na USP, né, e ele conhecia bastante. Meu pai trazia a gente aqui, às vezes, também porque ele gostava de ir no Instituto Butantã aqui, né, mostrar as cobras para a gente e andar no meio do mato. Tinha café, a gente achava muito legal, era um lugar aberto, ele achava legal trazer a gente aqui. Então eu tinha... e até também porque eu tinha trabalhado vendendo assinatura aqui, então tinha um pouquinho de noção do tamanho da USP. Mas não tinha noção do que era ECA [Escola de Comunicações e Artes], não sabia nem que o curso de Publicidade e Propaganda era na ECA. Eu tinha noção da importância do curso de Publicidade e Propaganda na USP porque... pela concorrência que tinha, né, que a gente olhava na estatística, mas eu não sabia o que era ECA, não sabia quais cursos que a ECA dava, não tinha essa noção. Então era precária mesmo minha noção da faculdade em si. Então eu cheguei, fiquei sabendo no Orkut, né, pelos veteranos que encontraram o pessoal que passou, geralmente os veteranos olham na lista, eles acharam a gente e eles falaram da ECA para a gente: “você passaram né?” Então a gente conversava, né, então eu fiquei sabendo que eu ia estudar na ECA por isso, né. E não sabia onde era a ECA, né, já tinha até passado na ECA, mas não sabia que... então olhei no mapa, se não me engano e descobri que a ECA era ali perto da praça do relógio, né, perto dos bancos. E aí com isso, eu consegui chegar, né, cheguei num dia que não tinha... cheguei sem ter noção nenhuma de matrícula, né. Cheguei acho que... porque eu não poderia vir de manhã não lembro

porque... então acho que eu cheguei onze horas, mais ou menos. Aí entrei lá e... entrei na faculdade, né, no portão três, e tinha um aluno vindo com a calça rasgada escrito UNIP na calça, né.

D: Escrito o quê?

F: UNIP. Aí eu falei: “nossa, será que o pessoal da UNIP está fazendo trote aqui?” (risos). Aí eu entrei no circular, perguntei onde era a ECA, né, perguntei que ponto que eu descia para chegar na ECA. Cheguei meio tímido assim na ECA, tinha um pessoal já fazendo matrícula, bastante veterano lá, aquela algazarra toda lá. Só que eu cheguei meio dia e alguma coisa e termina a matrícula meio dia para começar uma hora de novo. Então, chegando lá, acho que eu até consegui pegar a senha, só que eu não fiz a matrícula antes do meio dia. Então fiquei lá e comecei a conhecer o pessoal do meu curso, o pessoal que eu já tinha conversado pela Internet assim. Aí comecei a conhecer as pessoas que iam fazer parte da minha sala. Muito interessante, um pessoal diferente assim, tinha uns que vieram do interior, né, um pessoal que nunca tinha entrado na USP, que estavam quase que no mesmo susto que você, estava lá. Falavam que a USP era gigante, que era uma cidade, né. Então no dia da matrícula foi isso. No dia da aula, eu não tinha noção como ia ser a aula na faculdade. Pelo que os professores falavam no cursinho, ia ser uma coisa... pelo menos meu professor de História sempre falou que a academia é um lugar em que você tem que estar discutindo. Se você tiver... você tem que falar na hora mesmo porque aí vocês vão pensar, né. O pensamento sai dali, as discussões têm que ser feitas lá, né.

D: O professor de História do cursinho?

F: História do cursinho. Ele falou isso dando um exemplo, de... das aulas que eles tinham, né, falou: “olha, vocês vão ter aula...” Quando a gente questionava alguma coisa da história e aquela coisa realmente não estava tão certa assim, ele falava: “olha,

entende uma coisa: aqui no cursinho, vocês têm que aprender desse jeito porque cai na faculdade, cai no vestibular, eles vão achar isso. Eles não vão atender nenhuma solicitação sua, nenhum recurso seu quanto a isso que você está perguntando, então você tem que aprender desse jeito. Na faculdade, a faculdade é o local que vocês têm para discutir. Então esse questionamento você tem que fazer na faculdade. Aqui no cursinho, o que se dá no cursinho, você tem que... não é questionado, né. Aí na faculdade... então você concorda até o vestibular e depois você esquece e discorda na faculdade" (risos). Então eu vim para a faculdade com essa impressão, com essa intenção de discutir tudo aquilo que era relativo ao curso na sala de aula, né, falar bastante e tal. Eu percebi que no começo não é isso que acontece. Uma porque eu tenho muito medo de me expor num primeiro momento, né. E outra porque os outros alunos também não têm esse... essa vocação de questionar tudo ou pelo menos discutir tudo com o professor. Primeiro semestre de aula é, pelo menos no curso na minha sala, o pessoal fica é... não questiona muito, eles até têm aquela conversa fora da sala de aula: "o professor falou isso, mas acho que não tem nada a ver isso. Isso daí é outra coisa". Só que não tem aquele questionamento com o professor, né. E eu pensei que logo no começo seria isso, né. E até pelo... é estranho também o começo do curso porque... pelo estereótipo que a gente faz das pessoas que vão frequentar o curso de Publicidade e Propaganda, você pensa que vai ser meio homogêneo, todo mundo meio descolado, falante, e não é isso, né. Você percebe que um fala mais, o outro não fala nada, o outro é mais criativo, o outro é mais tradicional. No começo do curso, eu percebi isso né. Agora, a minha experiência no começo da faculdade foi uma experiência única, né, é uma coisa de outro mundo você estar fazendo... até pelo ego mesmo, você fazer um curso de Publicidade na USP é... nossa... até por ver a minha mãe e o meu pai é... terem orgulho de falar assim: "meu filho estuda na USP", quando alguém pergunta. Até por ver ela feliz quando eu falo que vou para a USP e aí ela fala assim: "ah, você é apaixonado pela USP". Mas ela fala isso rindo, fala como... é um ciúme mínimo

que ela tem, mas ela gosta muito, né, de ver que eu gosto muito de estudar aqui. Então, de início, o choque que a gente tem de entrar na faculdade é esse, mas o comportamento que você pensa em ter logo no começo, você não tem, por timidez ou por... não sei, né, pelo comportamento dos outros, né, eu acho que é isso. Eu percebo também a diferença de conhecimento ... não tão grande agora porque já estudo faz algum tempo, mas é... geralmente eles conhecem bastante Inglês, eu não conheço tanto, né, eu percebo que isso aí falta, né. Não só para mim também, né, isso no geral. O professor fala umas coisas que a gente não entende, não é uma coisa tão comum para a gente. O professor parece que está falando para alguém que entende perfeitamente. Eu percebi isso porque, às vezes, a gente para, lá fora, para conversar com os outros e fala: "você conhecia aquele negócio lá?". "Não, aquilo lá eu nunca vi na minha vida". Aí você percebe que não é um defeito seu, aquilo lá não foi só para você, né, percebe que é meio geral. Então é isso. E também a diferença de conhecimento que a gente percebe, e tem até medo, né, dos professores. No começo, você vê um professor como uma pessoa que sabe muito, muito, muito, perto do que você sabe. Você [acha que] não sabe nada e acho que até por isso que você não questiona no começo, né. E também porque você não sabe nada realmente, né. (risos). Às vezes, eu fico olhando a figura de um professor e falo: " 'meu', o que ele estudou de Publicidade para ele estar ensinando isso?" É interessante isso, né, essa diferença de ... Outra coisa interessante na faculdade foi perceber que o curso que eu estava fazendo não era só Publicidade, né, porque o que eu faço é Comunicação Social e como Comunicação Social, tem todas as teorias de comunicação. Isso é super interessante porque... e até meio contrário ao que o pessoal da minha turma acha, né, porque que a maioria gosta de coisa mais prática assim, eles gostam de aula bem mercadológica e tal. E eu gosto muito de aula teórica, assim, de raciocinar em cima de algum acontecimento, de alguma teoria de algum autor. Eu acho super interessante essa parte né, de ter... agora a gente vai ter Psicologia da Comunicação, né, mas no começo tem Teoria da Comunicação, eu acho isso super

interessante: essa parte teórica. E acho que essa parte desenvolve bastante o aluno, esse tipo de raciocínio, que você pensa no raciocínio teórico, não mercadológico, eu acho que desenvolve bastante o aluno. Outra coisa interessante que eu achei inicialmente na faculdade foi que a gente tinha um professor, né, no primeiro semestre, que cada aula ele dava um texto e a gente tinha que escrever alguma coisa. A gente não gostava porque tinha que escrever ali na hora e tal, mas acho que eu desenvolvi bastante. A partir da faculdade, eu comecei a escrever bem mais... você percebe que começa uma facilidade, você tem uma facilidade em escrever. Você começa ter uma cultura que, pelo menos eu, não tinha, que era de pensar e colocar no papel aquilo que você pensa, escrever seis, sete páginas de um trabalho baseado em algumas coisas teóricas, mas com opiniões suas. Achei isso super interessante, esse tipo de desenvolvimento, né. É um baque mas é coisa boa, né, é uma coisa que vem de uma hora para a outra, mas eu achei isso interessante, acho até hoje, quando a gente tem esse tipo de trabalho.

D: Baque é ter que escrever?

F: É ter que... encarar essas coisas da faculdade, o fato de escrever assim de uma hora para a outra acho que foi um baque sim, ter que produzir um trabalho de dez páginas, por exemplo, com pouco tempo de faculdade, pelo menos... do que a gente pensa inicialmente é... muito pouco tempo. Você faz... no terceiro mês você já tem que fazer alguma coisa desse tamanho. Então você acha: "eu estou escrevendo uma coisa que eu não aprendi ainda". Parece isso, né. Então acho que isso foi meio que um baque inicial, pensei que não ia ter isso, ia ter mais apresentações, né, seminários. E não é isso que acontece no começo. No começo é mais teórico, você está mais envolvido com ler e escrever do que expressar verbalmente o que você tem a... sobre o assunto.

D: E como é com os colegas, a relação com os colegas?

F: Se eu for falar no geral, a relação é ótima, né, muito boa. Falando agora em diferenciação, no começo foi interessante, eu estava no auditório, né, onde a gente tem aula... tem meu curso e mais três cursos. A gente tinha, uma vez por semana, tinha essa aula conjunta... E uma coisa interessante é que uma vez a professora perguntou, né: “quem é daqui que trabalha?” E quando eu entrei na faculdade, eu pensei que não era todo mundo que trabalhava mas, um mínimo assim da sala deve trabalhar, umas seis pessoas assim, na sala são trinta alunos. E nesse dia tinha mais ou menos umas cento e vinte pessoas na sala porque são quatro salas, e seis levantaram a mão (risos). Eu achei aquilo impressionante. São seis pessoas que levantaram a mão, contando aí o pessoal que estava entrando no curso e o pessoal que estava fazendo por optativa, estava fazendo a matéria. Então isso... isso marcou bastante, falei: “não é possível que só seis pessoas dessas cento e vinte aqui trabalham”. Apenas seis pessoas levantaram a mão. Na minha sala, eu trabalho e mais um, na época, inicialmente, e eu achava isso muito estranho, né. E a diferenciação assim, é... a gente percebe que a maioria das pessoas da sala vem de famílias que prezam o estudo, né. Ou o pai é formado, a mãe é formada, e que eles têm condição de manter o filho estudando para entrar numa universidade pública ou particular. Mas, que mesmo não sendo rico, não tendo uma condição extraordinária financeira, é... são famílias que conseguem deixar o filho estudar exclusivamente, né, conseguem manter o filho até ele entrar na faculdade, pelo menos, só estudando, só aquele objetivo que ele tem. Então eu percebi que isso é uma diferenciação grande que a gente tem de vivência, né, de vida. Agora, de conhecimento, a gente percebe que tem um pouco, né, a gente vem... quem vem de escola pública geralmente tem um pouco de deficiência, né. Escola pública assim... falando em escola estadual não reconhecida, escola municipal não tão conhecida, acho que na minha sala só tem eu. Até teve um dia até que o professor perguntou: “tem alguém aqui do Santa Cruz?” Aí ninguém levantou a mão e ele falou: “nossa, que estranho, geralmente entra um aluno ou outro do Santa Cruz. Tem alguém

do Bandeirantes?” Aí alguém levantou a mão, né. Aí ele foi perguntando assim: “ e quem é da federal?” E tinha uns seis da federal, cinco ou seis, aí eles levantaram a mão, né. Aí... não, primeiro ele perguntou quem estudou em escola pública, né. Aí todo mundo levantou a mão, quem tinha estudado, né. Aí ele foi perguntando: “Você?” Aí falava: “Estudei no CEFET”, “estudei no ??CACA...? [nome escola federal] ”, que é outras escolas assim conhecidas, né. Daí ele perguntou para mim e eu: “não, eu estudei numa escola aqui em C. [cidade onde reside]”. E ele falou: “mas qual é o nome da escola?” Eu: “é D. E. M. B”... [nome completo da escola de Ensino Médio] (risos). Aí foi muito engraçado porque ele não conhecia. E nesse dia, eu já conhecia mais ou menos o pessoal, então foi uma coisa meio irônica, achei interessante. Acho que da minha sala, só eu que estudei em escola desconhecida assim, pública desconhecida. O resto foi escola particular ou na federal. Então tem essa diferença, né.

D: Ele achou que fosse alguma que ele conhecesse...

F: Alguma escola estadual ou municipal ou federal, mas conhecida, né, algum nome que ele... “ah, não, já teve aluno dessa escola”. E não era, né. Interessante. Inclusive ele perguntou para mim: “você estudou bastante?” Daí eu falei: “nossa, bastante, né, acho que todo mundo aqui estudou”, eu falei para ele, e aí ele falou: “É...” Aí acabou o assunto por ali. Um tipo de diferença, no relacionamento assim... é que no lado financeiro eu não percebo tanto assim porque como eu, quando eu comecei a estudar, eu já trabalhava, então não tem esse... a diferença financeira não é visível ali no momento, né. Mas pensando num aluno que não tem condição financeira e entra num curso concorrido da USP, ele... ia ser meio estranho para ele porque... o tipo de conversa assim, as coisas que a gente conversa. O pessoal que faz Publicidade geralmente tem um costume mais de comprador assim, é um pessoal que conhece compras de qualidade. Então você percebe que uma pessoa que não tem condição financeira, não se sentiria bem nesse tipo de ambiente, né,

se sentiria um pouco excluído. Eu não percebi tanto isso porque eu trabalhava e porque... é... eu fui vendedor algum tempo e como eu te falei, quando você é vendedor, você aprende a medir as pessoas e lidar com vários tipos de pessoas. Você sabe que... pelo menos, você acha que sabe, né, quem tem bastante dinheiro como age, geralmente, quem tem mais ou menos dinheiro, como age, quem não tem grana assim, como age. Então isso facilitou o convívio, né. Não que o pessoal da minha sala seja todo mundo rico, mas é como eu te falei, são famílias que têm condição de dar uma cultura de ensino para o filho, né, manter o filho estudando até a faculdade, para ele da faculdade decidir, né. Tanto que a maioria da minha sala até hoje não trabalha, né. Um ou outro, né, que começou a trabalhar, fazer estágio, mas a maioria não trabalha e não está tão preocupado assim em... não tem preocupação em se manter, né. Não tem aquilo de fala: “eu tenho que trabalhar porque eu tenho que me manter. Se eu não trabalhar, não tem como eu estudar”. Isso daí não existe. Pode acontecer de uma pessoa não ir numa festa aqui, não ir numa viagem aqui, mas nada relacionado ao ensino. O ensino é garantido independente de trabalhar ou não. Então acho que isso é uma diferença, né. De relacionamento, a gente tem um relacionamento muito bom, só que depois de um tempo, eu contando algumas coisas do ensino que eu tive e tal, fica meio ironia, né. Quando a gente conversa de escola pública... eles falam das escolas deles e eu brinco, né, falo: “não, vou te contar como era a minha” . Eu conto alguma coisa que eu via na escola, né, minha escola já teve bomba, esses negócios de guerra de fruta, essas coisas. Era pichada de ponta a ponta – dos grafites que eu falei, a diretora até deixou por causa disso –, a escola era muito pichada. E geralmente na escola particular, quando a escola é boa mesmo, tem um valor elevado, não existe isso. Nunca entrei no Bandeirantes ou Santa Cruz mas assisti um documentário agora... Maria Augusta Aparecida, se não me engano, não lembro o nome correto. Mas é “Pro dia nascer feliz”, acho que você já...

D: Ah, já assisti. Eles filmaram no Santa Cruz e no Bandeirantes? Eu não sabia...

F: No Santa Cruz, no Santa Cruz eles filmaram. Eu assisti esse documentário e você percebe a diferença... você percebe que é totalmente diferente, aquilo ali não é a escola que você estudou, né. E você percebe que é bem parecido a escola pública que aparece naquele documentário, é bem parecido mesmo com a escola que eu estudei, que é a falta de respeito com professor, que é o que mostra lá, o professor fala assim, não sei se essa cena está na minha cabeça ou se eu assisti mesmo isso, mas professora fala assim: “quem não quiser assistir aula, não se preocupa, pode sair da sala.” Aí uns três fazem assim, fingem que vão sair da sala, né, só que ficam lá. É uma falta de respeito, né, com o professor. E pensando nisso, né, pensando no ensino que eu tive e no ensino que eles tiveram em escola particular, você percebe que tem bastante diferença. E os fatos que eu conto da escola tornam-se engraçados. Eles falam: “não é possível”. E quando eu estou contando, eu até falo para eles: “não, certeza que vocês pensam assim, se eu contar assim de uma hora para outra, vocês vão pensar que é mentira. No primeiro dia, se eu contasse isso, vocês iam achar que era mentira. Aí depois de um tempo, você passa a acreditar na pessoa, você vai imaginar que é verdade”. Aí, às vezes, a gente está junto com algum amigo ou outro que estudou em escola pública também e pergunta: “fala aí se não é assim a escola que você estudou”. Aí ele fala: “não, é assim mesmo”. “E tem isso nas escolas, tinha isso também?” “Tinha isso também.” Então isso se torna uma brincadeira, né. Isso não se torna um problema de relacionamento, a gente conseguiu superar numa boa. Acho que é isso.

D: E você tem que conciliar trabalho e estudo. Como é isso? O seu rendimento, desempenho...

F: Acho que prejudica bastante. Não vou falar no rendimento porque as notas que eu tenho é... é a média da sala assim. Agora, no primeiro

semestre, por exemplo, a gente teve que fazer uma monografia, né, e como eu chegava... eu não tinha carro, né, depois consegui comprar um carro. Então no semestre eu chegava sempre atrasado. O horário da aula era sete e meia, eu chegava oito horas, já cheguei oito e meia. Então conheci muito pouco a turma no começo, conhecia mais de conversar no intervalo que a gente tem, mas o pessoal chegava cedo para curtir a faculdade assim, né, ficar na ECA era uma coisa legal, né, é uma coisa legal até hoje. Então eles chegavam antes da aula, conversavam. Então o pessoal se conhecia muito mais rápido do que eu conhecia eles, né. Então eu lembro que o primeiro trabalho, o trabalho maior que a gente fez no primeiro semestre, que foi uma monografia de Redação e Expressão oral, eu... quando foram feitos os grupos nessa sala maior que eu falei, que eram cento e vinte pessoas, a minha sala inteira até ficava sentada junto num lugar do auditório, né, mais ou menos no meio assim. E como eu chegava atrasado, eu sentava sempre no fundo. Só que no fundo, só sentava o pessoal que fazia optativa da matéria ou o pessoal que era mais destacado assim da turma. E o que aconteceu foi que quando... quando dividiram os grupos, eu fiquei num grupo que só tinha um pessoal de optativa, né, porque eles me convidaram e eu falei: “ah, vamos fazer sim”. E... isso prejudicou bastante o rendimento do trabalho porque como eu não tinha muita afinidade com eles... apesar que depois eu até peguei afinidade, só que o fato de não conseguir chegar no horário no começo do semestre, no semestre inteiro, né, no primeiro semestre inteiro, me prejudicou bastante porque eu não conseguia participar das reuniões que eles faziam. Então o grupo fazia reuniões para decidir qual era o rumo do trabalho e até reuniões com a professora para ela orientar a monografia e eu não consegui participar de nenhuma. Tinha que fazer todas pela Internet e não conseguia nem discutir uma coisa que não eu queria fazer, por exemplo. Eles discutiam na reunião e falavam: “você faz isso, você faz isso, você faz isso, e o Fernando vai ter que fazer isso porque ele não está aqui”. Então geralmente eu fazia assim nos trabalhos. Eu percebi que isso daí prejudicou bastante. E... por exemplo, no primeiro semestre, eles fizeram uma

visita às agências mais conhecidas aqui, o seu grupo escolhia uma agência e visitava a agência para conhecer o andamento da agência, e apresentava, né. Eu não consegui fazer essa visita, eles foram num dia útil, né, então três do grupo foram e eu não fui, eram quatro pessoas. E até hoje eu não fui em outra visita, não teve outra visita, então eu não fui na agência, né. Esses detalhes me prejudicaram bastante, né. Acho que se eu não trabalhasse e só estudasse, eu ia desenvolver bem mais do que eu... eu tenho capacidade para desenvolver só que eu... eu acho, né, que tenho potencial para ser desenvolvido, só que sou prejudicado pelo fato de eu ter que trabalhar e até não trabalhar na área, né. Acho que trabalhar no horário comercial prejudica bastante. E longe também, né, porque agora eu até chego razoavelmente cedo, né, às seis horas na faculdade, eu consigo acompanhar bastante. Só que o fato de fazer os trabalhos na maioria das vezes é... longe do grupo, quando o trabalho não é individual, prejudica bastante. Porque eu gosto... quando é trabalho assim, eu gosto de discutir com o pessoal e isso é até um prejuízo que a gente tem na sala porque todo mundo gosta de discutir, né. Geralmente, no comecinho assim, você vai fazer um trabalho, você fala alguma coisa, o pessoal: “é”. Aí depois, já no final do semestre, você fala alguma coisa e aí: “não, espera aí, não é bem assim desse jeito. Tem que ser assim, assim é melhor”. Aí você discute e eu acho que isso é uma evolução, né, poder discutir sobre a matéria, sobre que você está estudando. E acho que isso falta bastante ... fazer um trabalho presencial ali. Até visita de campo que a gente teve, visita não, coleta de entrevistas. Para essa monografia, a gente tinha que fazer algumas entrevistas com o pessoal da rua. E o grupo foi fazer junto e eu tive que fazer sozinho, né, por causa do tempo que eles foram fazer, né, de dia e tal. E na frente da secretaria onde eu trabalho tem um parque, né, então meio dia eu fui lá no parque, né, com o celular, abordei as pessoas e consegui fazer essas entrevistas que eu teria que apresentar, né, para o grupo. Acho que isso prejudica bastante porque... eu percebi que o trabalho era... ele poderia render mais para mim porque você faz uma entrevista e se você discutisse, você falaria: “nossa, que interessante, a pessoa falou

isso, ela pensa isso..." Mas no momento não tinha ninguém do meu curso para discutir e nem depois também eu tive tempo para discutir porque o pessoal que faz optativa, que faz aquela matéria ali, reserva um tempo para fazer aquela matéria, mas está empenhado em outras coisas, né, em outros compromissos. Então também a gente não discutiu muito o trabalho, né. Na apresentação do trabalho, também a mesma coisa. Para apresentar o trabalho, falam: "apresenta essa parte aí..." e acabou, né. Eu tinha que apresentar, então acho que não foi muito evolutivo, né, deveria ter sido bem melhor esse primeiro semestre, né. Já do segundo semestre em diante, eu acho que não pesou tanto esse fato de trabalhar, não tanto quanto no primeiro, apesar de considerar que é ruim trabalhar junto com estudar na faculdade porque o pessoal faz trabalho de dia, discute de dia, faz outras coisas junto e acho que isso é importante para o aluno, né, estar junto com a turma, conviver ali e discutir as matérias que... que são passadas em sala. Até umas visitas que eles fizeram, eles foram em algumas algumas exposições, eu não tive possibilidade de ir porque era no período comercial. Então eles vão, discutem entre eles alguma coisa pertinente e aí eu fico sabendo depois dos fatos, mas é coisa por cima assim, ninguém vai contar tudo nem discutir o que aconteceu. Eu acho que isso prejudica bastante não só eu mas todo aluno que trabalha e estuda, principalmente nos primeiros anos da faculdade, né.

D: Fernando, e para a gente ir encaminhando para o final, o que significou ou significa ainda ter entrado aqui?

F: Mas em que sentido?

D: No sentido que você atribuir....

F: Eu não sei se foi um desafio porque... é uma vitória. Resumindo, é uma vitória muito grande, né, pensar na USP assim. Eu sempre quis ser alguém, né, para... não sei, fazer alguma coisa diferente das pessoas que eu acompanhava que tinham poder, né. Não é o caso,

né, eu não tenho poder nenhum agora, mas você pensa assim: “eu entrei para um curso bem concorrido da USP.” E se eu pensasse em uma pessoa que entrou num curso desse ia ser arrogante, não sei, ia querer ser a mais que todas e não é isso que eu penso, então uma vitória é essa: você entrar num curso e ter um comportamento, na minha visão anterior, antes de conhecer o pessoal da turma, né, é o comportamento que a pessoa que entra nesse curso teria, né, em cima dos demais. Até porque eu procuro não falar que eu estudo na USP, né, apesar de amar a USP, quando a gente conversa... não só eu, [mas] a maioria dos alunos do meu curso e de outros cursos também, eles procuram não falar assim: “ah, eu estudo na USP” porque sempre parece arrogante para quem não estuda, né, parece estranho, parece que você está falando uma coisa como se fosse uma super vantagem assim. Por um lado, mas por outro lado eu me sinto muito bem usando o uniforme da faculdade, usando blusa da ECA e tal. É uma vitória, resumindo, é uma vitória. E grande. Não só pessoalmente, mas por perceber que a minha mãe, nossa! O meu pai, ele... não tem... não sei se dá para comparar com outra felicidade que eles já tiveram assim de saber que o filho estuda na USP. Era uma coisa muito distante para alguém que mora no meu bairro assim. Lá em C. [cidade onde reside], são pouquíssimas as pessoas que estudam. Tem até uma amiga que estuda na ECA, encontrei ela outro dia e a gente estava conversando, né: “lá de C. [cidade onde reside], é só eu e você que estuda na USP, né!”

D: Da faculdade inteira?

F: É, a gente falava assim, sabe que não é, mas brincando, né, porque é bem resumido, né. Geralmente, as pessoas do meu curso, por exemplo, conhecem alguém que estuda, conhece... tem parente que já estudou, né, tem até alguns que o pai se formou na USP, né. E para mim, é totalmente diferente isso. A pessoa que se formou na USP, mais próxima minha, é um primo da minha mãe que, na década de oitenta, se não me engano, ele saiu da cidade dele lá e veio fazer Medicina na USP e é formado na USP. O filho dele estuda

aqui, mas é uma pessoa que eu nunca... não conheci, não tenho contato, né, ela só fala assim. Então é uma coisa... é como se fosse de outro mundo para a gente, né, uma vitória e uma coisa que parecia tão distante quando você começou, mas que chegou. Eu acho isso super interessante, acho que é uma vitória, resumindo em palavras, assim, é uma vitória, uma conquista, né, para o estudante.

D: Você gostaria de acrescentar alguma coisa disso que você falou, você pensou em alguma coisa enquanto você falava, lembrou de algo...

F: Eu tenho bastante coisa a acrescentar, mas não... no momento eu não lembro, né. Não sei se é acrescentar ao trabalho que você está fazendo, né. Em relação ao ensino, assim, diferença social, né. O ensino público, o ensino particular, não sei, isso é... não sei se é muito produtivo isso, mas tem bastante coisa para falar sobre isso, só não é no momento. Tem que ser aquele tema, né, tem que colocar o tema para eu poder falar sobre isso. No momento, eu não tenho tanta coisa a acrescentar a mais do que eu falei, não, do que eu lembro agora. É isso.

D: Bom, se você lembrar também, a gente vai marcar um outro encontro e você pode falar.

Então eu queria agradecer muitíssimo a sua disponibilidade, disposição de vir até aqui, bem no seu dia de folga ainda. Eu agradeço, para mim é uma honra você compartilhar a sua história com uma pessoa que você nem conhece, nem tinha referência nenhuma, né, então eu agradeço também pela confiança porque para mim é uma situação nova porque na outra pesquisa que eu fiz, no Doutorado, eu tinha sempre um intermediário, alguém que conhecia alguém. Eu fiz em Ribeirão, então eu conheço alunos, tem muita gente que eu conheço, então era por indicação, né. E aí essa experiência nova, de chegar sem conhecer a pessoa, né, é uma coisa difícil, então eu agradeço pela confiança.

F: Eu é que fico muito grato de ter participado, professora, não só dessa, como da outra eu também provavelmente vou ficar porque acho interessante esse tipo de estudo, né. Eu não falei na entrevista, não sei se você pegou na minha ficha também, mas no começo do curso, eu não sabia que existia bolsa para estudante da USP, ou imaginava que existia bolsa, mas não para o meu curso e não da maneira que veio, né, mas eu recebi uma bolsa, eu e mais dois da minha sala, né, só que um eu não lembro onde estudou, o outro estudou na federal. Então eu recebi uma bolsa, que são duzentos e cinquenta reais por mês que você recebe no período de um ano, que é uma ação do Inklus também, está associado ao programa. Eu achei muito interessante isso. Apesar de não ser vital ali no momento porque eu já estava trabalhando, então se eu não recebesse aquilo, não ia ser o caso de eu não frequentar a faculdade, não ia fazer tanta falta na condição financeira, mas eu entendi que aquilo ali, esse tipo de ação é muito importante para manter o aluno na universidade. Eu só acho pouco o valor, para um aluno receber e não trabalhar, por exemplo, e só receber aquilo. Tem uma outra coisa que eu queria falar na outra entrevista, mas vou falar agora porque fica mais... para você já poder tirar a transcrição. O ruim da USP, que eu acho, é que tem alguns cursos que são integrais, né. Por exemplo, eu gosto de Medicina. Não sei se eu faria Medicina ou Publicidade, se eu pudesse escolher. Mas eu não tive o direito de escolher fazer um curso integral, não pude fazer Engenharia, não pude fazer Medicina, não pude fazer Educação Física. Então esse tipo de ação, a bolsa que você dá para o aluno se sustentar, é primordial para ele poder ter acesso a [cursos] ainda mais concorridos da USP. Não concorridos no sentido candidato/vaga, né, mas na concorrência de nota, né. Medicina é um curso concorrido em nota assim, né, é a nota mais alta. As engenharias e outros tipos de curso também. Então eu percebo que falta bastante isso: não sei se falta informação sobre a bolsa, se as bolsas existem, mas os alunos não são informados, né, ou os pretendentes a alunos não são informados, mas falta bastante um programa para o aluno se manter na faculdade sem trabalhar, né. Para ele se manter na

faculdade nos cursos integrais. O aluno até se mantém na faculdade nos cursos noturnos porque... a família, geralmente, por ele ter entrado na USP, vai fazer de tudo, né, para ele conseguir se manter. Nos cursos mais concorridos, geralmente a família percebe que o aluno estudou muito, muito, muito para entrar ali e geralmente ele estuda muito porque a família também apóia, então vai fazer de tudo para manter ele no curso, mesmo não tendo tanta condição financeira. Agora, os cursos que são integrais, não existe essa possibilidade, pelo menos eu não tenho conhecimento de uma bolsa, por exemplo, uma bolsa de mil reais por mês para você estudar Medicina. Então eu percebo que falta isso, falta incentivo. Eu não sei se é o caso de fazer uma troca com o aluno, por exemplo: o estudante que receber esse tipo de bolsa teria que trabalhar no estado durante... tanto tempo para suprir a bolsa que deram para ele. Ou se é só o caso de dar a bolsa como deram para mim. A minha bolsa, eu recebi os duzentos e cinqüenta reais durante um ano e não tinha obrigação nenhuma, né, para mim foi como uma bolsa mérito. Eu não precisei comprovar a renda que eu tinha na época, né, porque eu já trabalhava. A renda que eu precisei comprovar foi na época que eu não trabalhava, que foi na época que eu pedi isenção do vestibular. Então eu precisei comprovar que eu não tinha renda suficiente para poder pedir a isenção e receber a isenção, né. Não sei se foi baseado nessa isenção que eu recebi a bolsa ou se foi uma bolsa mérito mesmo para o aluno que entrou pelo Inclusp, que receberia independente de trabalhar ou não porque na época eu não tive que comprovar nenhuma renda, não tive que declarar nada e também não sabia que existia a bolsa, né. Um dia eu estava no trabalho e um rapaz me ligou e falou assim: "é Fernando P.?" Falei: "sou eu". E ele: "então você tem... você ganhou uma bolsa". Na minha mente, foi que era uma bolsa do Objetivo, e aí eu: "ah, eu já passei, eu não vou fazer mais não" (risos). E ele: "não, você ganhou uma bolsa aqui e você tem que passar aqui na ECA, na secretaria, para dar o número de uma conta para receber." Daí eu: "mas o que é isso daí?". E ele falou que era uma bolsa de duzentos e cinqüenta reais e que eu tinha que passar lá. Daí eu fui sem saber

do que se tratava a bolsa, só tive que dar o número da conta para poder receber o benefício, né. Li o regulamento lá que se eu pudesse participar das reuniões dos Embaixadores da USP e até ir na escola que eu estudei e em outras escolas para divulgar o nome da USP, eu poderia. Só que sempre que eu fui chamado para as reuniões dos Embaixadores, era num dia letivo, num dia útil normal, e eu não pude participar de nenhuma, mas eu achei super interessante o programa, eu achei que ele deveria ser estendido para os alunos de baixa renda poderem ter acesso aos cursos de tempo integral, que geralmente são profissões que parecem ser exclusivas das classes mais abastadas. Dificilmente eu encontro alguém, eu nunca encontrei, pelo menos, uma pessoa que faz Medicina na USP e mora em C. [cidade onde reside], por exemplo, nunca encontrei. Dificilmente, você vai ver uma pessoa batalhando ali, sem ter condição financeira, estudando num curso integral, né. Geralmente, ela batalha bastante, mas estuda num curso noturno. E por não existir Medicina noturno aqui, nem algumas Engenharias aí, não sei se são todas, a gente fica privado de participar desses cursos. Então existe o acesso à faculdade, mas não à faculdade inteira, não o acesso à universidade inteira. Você tem acesso aos cursos... eu, por exemplo, só escolhi os cursos noturnos. Quando eu fui decidir, eu falei: "eu posso fazer esse curso". Eu tinha intenção também de fazer Educação Física, mas tirei da minha opção quando eu vi que era integral. Não tive nem a oportunidade de prestar para fazer esse curso porque é integral. Então eu acho que isso tira bastante o aluno que não tem uma renda e precisa trabalhar para poder se sustentar, acho que tira ele de uma parte da faculdade. Então acho que essas bolsas tinham ser ou mais divulgadas ou criadas, ampliadas.

D: É, não é um direito pleno....

F: É bem parcial, se você for ver, pensar nesses cursos. Bastante gente tem vontade de fazer Medicina, bastante gente tem vontade de fazer Engenharia e outros integrais, mas não podem porque...

na verdade nem estuda porque: “está bom, eu vou fazer um curso na USP...” ou mesmo Medicina, daí você vai fazer Medicina onde? “ah, num lugar que tenha Medicina no noturno, né”. Se você for olhar, nem uma pública, parece, tem. Acho que Medicina é só integral, então acho que não tem como você ter acesso a isso porque você vai ter que dispor do seu horário comercial para trabalhar, então não tem nenhuma chance de você ter acesso a esse curso, você não tem o direito de virar médico, de se formar um médico. Você não tem direito porque... você pode até entrar no curso, você vai estudar e vai entrar no curso, só que se manter é bem difícil para o aluno que não tem condições inicialmente, que não tem condições financeiras para se manter no curso, acho que é difícil ele conseguir se virar para conseguir comprar material ou mesmo se sustentar, né, sabe, se alimentar. Acho que devia existir algumas bolsas com valor mais alto para poder propiciar um estudo integral para o aluno, que eu acho que não tem, acho que falta isso. É isso.

D: Fernando, então eu quero te agradecer mais uma vez, obrigada.

## **2ª Entrevista**

D: A idéia desse encontro é... tem algumas poucas coisas que eu quero te perguntar ainda...

F: Eu vou falar bastante...

D: (risos) Algumas perguntas, mas além dessas coisas, tem algumas outras sobre as quais você já falou e eu queria que você aprofundasse, algumas coisas esclarecesse. Eu queria algumas informações também, mas você já me passou por e-mail, né. Então, antes de fazer qualquer pergunta, eu queria saber primeiro se você lembrou de alguma coisa desde aquela nossa conversa ou se você, lendo a entrevista, teve alguma coisa que você queira acrescentar...

F: A entrevista, na verdade, eu li até a metade.

D: Ficou grande, né?

F: Não, eu queria ler inteira só que eu não tive tanto tempo assim e quando eu leio, como é na forma coloquial, eu leio e dá uma aversão assim do jeito que eu falo, sabe? Então eu vou terminar de ler para ver se tem alguma coisa que eu não gostaria que colocasse. Acho que não, até o ponto que eu li, não. O que eu lembrei é... ah, tem bastante coisas que a gente pode falar, coisas relacionadas à universidade: preconceito, qualquer coisa. Até umas coisas que você me perguntou no final, né, sobre inclusão mesmo na faculdade, né, e programas da USP, quanto a isso. Depende do que você me perguntar, né, mas pode perguntar. Aquilo que eu falei, eu não sei se tem algum ponto específico que eu queira falar novamente.

D: Bom, então uma das coisas que eu queria te perguntar era justamente essa, né. Você conhece o Inclusp?

F: Não sei se eu conheço totalmente, né, tenho idéia do que é o Inclusp, mas não sei se eu conheço todos os benefícios que o Inclusp dá. Porque a gente tem idéia do bônus no vestibular, mas não sei se tem algum... até a bolsa do... não sei se é do Coseas...

D: A bolsa FUVEST que você teve?

F: Isso. Não sei se é do Inclusp ou se é...

D: É, faz parte.

F: Faz parte do Inclusp, né. Eu não sei se tem outras bolsas, então eu não sei se eu conheço completamente, né.

D: Tá. Disso que você conhece, eu queria saber o que você pensa sobre os programas, o que você acha?

F: Depende. Porque depende do ponto de vista de justiça com quem presta o vestibular e do ponto de vista social, né, com quem necessita de uma formação melhor, ou até do acesso ao ensino. Aí entra naquela discussão de cotas e tudo, de qualquer tipo de inclusão da classe de baixa renda na universidade. Se é justo, como eles falam, tomar a vaga de quem tem condições de ter um estudo melhor, isso é injusto, né, então é difícil debater esse ponto de vista. Do meu ponto de vista, eu acho necessário isso porque você combate de duas formas, pelo menos é o que eu imagino. Você combate dando educação de qualidade para a pessoa de baixa renda poder ter condições, com o ensino que ela tem na escola pública, de entrar na universidade, ou você dá um remédio mais imediato, que é dar um bônus e alguma coisa desse tipo, o que também não resolve tanto se a pessoa não teve um mínimo de conhecimento, como eu, por exemplo, entrei justamente porque eu fiz cursinho, né. Acredito que sem o cursinho, seria impossível entrar na universidade porque, como eu já te falei, tudo que eu aprendi relacionado a matéria de vestibular, aprendi no cursinho, pouquíssimas coisas que eu aprendi no ensino público, né. Então por esse ponto de vista, olhando assim, é necessário. Não sei se é justo porque, de certa forma, quem teve condições de ter um ensino particular, não sei se a vaga dele é prejudicada por causa disso, né, por causa da inclusão de outras pessoas que não tiveram o mesmo nível de estudo. E até tem o nível da faculdade também, o nível da USP cair por causa disso. Creio eu que não é isso que acontece porque a última pesquisa que eu li, quem passou, quem entrou pelo Inclusp tem um nível muito bom, às vezes até bem melhor do que quem foi de ensino particular. Então é isso: tem esses dois lados, né, a justiça e o lado da necessidade, né. Justo eu não sei se é, necessário eu tenho certeza que é.

D: Eu queria que você falasse um pouquinho mais... você falou de algumas coisas no nosso outro encontro, né, de dificuldades... você comentou sobre a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, que isso te prejudicava, né. Eu queria saber se tem outras dificuldades que você enfrentou ou ainda enfrenta na faculdade.

F: Que eu enfrentei, não tem tantas, mas... que eu lembre assim não tem tantas, mas eu imagino, acho que eu já até falei no outro encontro, que uma pessoa que não tem condição financeira... eu entrei na universidade, mas eu já trabalhava, já era servidor, então... depois aumentou o meu salário, então financeiramente eu não fui cerceado de nada na universidade por causa de alguma coisa financeira, mas eu imagino que a pessoa que não tem condição nenhuma de ter... que não tem condição financeira nenhuma e conseguiu entrar na universidade por dedicação, por exemplo. Dentro da universidade, ela vai sofrer algumas restrições porque... uma: ela não vai ter dinheiro para comprar apostila, que a gente compra bastante apostila. Acesso a livros ela vai ter porque a universidade tem biblioteca, né. Agora tem algumas coisas que não tem como, ela precisa trabalhar para poder ter condições financeiras. Se ela não trabalhar, ela vai ter tempo para estudar e se dedicar mais, só que aí vai faltar o outro lado, vai faltar... tem várias coisas na faculdade que você não pode fazer se você não tiver condição financeira. Não pode participar, por exemplo, dos jogos universitários, né, que a gente gosta bastante e que eu acho também que é a inclusão, né, com o pessoal da faculdade, acho que tem várias coisas.

D: Não vai poder porque não vai ter como arcar com custos...

F: Com as despesas disso, né. Até quando a gente joga em time às vezes a gente paga alguma coisa, né, da faculdade... uniforme, várias coisas acontecem. Até sair com o pessoal da faculdade, né, que essa é a vida dela, então vai ser cerceado disso. Eu fico imaginando uma pessoa, se ela não tiver condição nenhuma de

arcar com isso, como eu conheço várias pessoas que não teriam condições, né, de arcar, então seria uma vivência totalmente diferente da que eu tenho na universidade, né. Então, nesse ponto eu não senti na pele isso, né. É aquele negócio, né, até de preconceito mesmo. Preconceito eu não senti, eu nunca tive na faculdade, na universidade, só que é aquele negócio: a maioria das pessoas não sente o preconceito, mas sabem que existe o preconceito que é forte, então é mais ou menos isso, né, você imaginando a pessoa que não teria condições financeiras na faculdade, ia ser bem difícil aqui na USP, né. Ia ser bem difícil para ela ter um bom desempenho, poder ter total conhecimento do que a faculdade proporciona, adquirir o total conhecimento, acho que é isso aí.

D: Você acha que ela poderia sofrer preconceito?

F: Preconceito é natural da classe baixa sofrer em qualquer lugar, né. Não preconceito direto, mas, por exemplo, convivendo com o pessoal da minha faculdade, da minha unidade, eu percebo o preconceito que eles têm em relação à baixa renda. Não maldade assim, não é isso, mas é uma coisa consolidada que eles tem em relação à baixa renda, empregos de baixa remuneração, né, várias coisas assim. Então a pessoa talvez não sentiria o preconceito até porque a proximidade da sala ajuda acabar um pouco com isso, né, então a pessoa não ia ser discriminada ali, não iam deixar ela de fora de qualquer atividade por causa da condição financeira dela, mas a pessoa que não tem condições, ela sente aquela... pode não estar acontecendo com ela, mas ela sabe que aquilo existe, então é como se as pessoas estivessem meio que fingindo que não acontece. Não seria bem essa expressão, acho que não define muito bem, mas é quase isso. Pensando por esse lado, é mais ou menos isso. Ela sabe que existe, sabe que as pessoas que convivem com ela tem esse estereótipo, tem esse preconceito, mas com ela não acontece, até pela proximidade que eu falei da sala, dos estudos, trabalhos e tal. Então teria isso, né, acho que é uma parte que prejudica para quem

não tem condição financeira na universidade, essa parte prejudica bastante.

D: E que tipo de coisa assim... você falou que você sabe que seus colegas tem, né, em relação a empregos, que tipo de coisas que você percebe, que te dá essa certeza que eles tem esse tipo de...

F: Por exemplo, se eles forem exemplificar alguma pessoa que não é bem sucedida, eles exemplificam como um caixa de supermercado, um entregador de pizza, um pedreiro, qualquer coisa assim. Então penso eu, né, que para eles, essas profissões são como se fossem indignas. Não sei se é isso, mas exemplificando uma pessoa mal sucedida seria isso, uma pessoa bem sucedida seria uma pessoa financeiramente muito bem, até mais do que a gente está acostumado a ver assim de uma pessoa financeiramente bem sucedida. Financeiramente, não. Eu entendo que eles relacionam uma pessoa bem sucedida com o financeiro, então uma pessoa não pode ser uma pessoa bem sucedida tendo um emprego não ideal assim, na visão deles, né. Isso no geral, né, não é aquilo que acontece com todos e não é nem o que acontece comigo, mas acho que eles têm mais ou menos essa visão, né, de subemprego, de pessoas que não estudaram, ou até assim... as pessoas que não estudaram, não é que simplesmente elas não tiveram oportunidade, né, é que elas não foram dedicadas, porque todo mundo que é dedicado consegue chegar a entrar na universidade, por exemplo. Não sei se eles não têm idéia do que é não ter estudo, né, eles até falam que têm e tal, mas eu não sei se eles têm idéia, a idéia completa assim do que é não ter o estudo adequado para prestar o vestibular, né, aqui falando da faculdade, para isso. E aí colocando isso na vida inteira, então qualquer coisa, para qualquer emprego que você vai fazer, qualquer coisa, um concurso, qualquer coisa que exija algum conhecimento relacionado à matéria, às matérias que são exigidas no vestibular. Até relacionamento, né, que você tem, creio eu, quando você estuda um pouco mais, né. Meu pai, se não me engano, ele estudou até a terceira, quarta série,

ele estudou bem pouco. Então a forma de ele se expressar é bem contida, creio eu por causa disso, né, pelo menos na minha área, que é comunicação, eu estudo e vejo por esse lado, né. A pessoa que tem pouco conhecimento relacionado a estudo tem uma dificuldade na expressão, que nem o Fabiano do “Vidas Secas”, né. Então eu vejo mais ou menos isso, né, a pessoa que não teve a oportunidade de estudar, ou às vezes não foi dedicada também, mas geralmente ela não foi dedicada porque não teve oportunidade mesmo, não conheceu o valor do estudo. Então não tendo essa oportunidade, ela vai ser prejudicada em vários pontos na vida, né, arrumar emprego também porque não dá para... não vai conseguir se comunicar bem, não passa numa dinâmica, numa empresa boa e tal. E não tem um emprego que eu falei que eles acham emprego ideal, então uma pessoa bem sucedida, né. Mais ou menos isso. Penso eu que eles acham assim, né.

D: Como se dependesse do esforço, né, tão somente.

F: É, unicamente do esforço. Até ouço eles uma vez ou outra falarem assim... por exemplo, outro dia a gente estava no Mc Donalds aqui do lado e um colega meu falou assim... acho que falou do caixa, o caixa falou alguma coisa para ele e aí ele falou assim... comentando assim para mim, não comentando com o caixa, eu não lembro muito bem a frase, mas ele falou alguma coisa como: “a USP está aqui do lado, né, você não entrou aqui porque você não quis. A universidade está aqui, está aí para qualquer um”. Como se...

D: Como se fosse só atravessar o portão...

F: Isso, isso. E esse amigo meu é até de escola pública, só que é da Federal e tal, mas ele mora numa região que... mora em São Miguel Paulista, né. É uma região que não é rica, mas pelo convívio que tem, parece que se apoderou do discurso, né, parece que a gente aceitou o discurso que o pessoal que mora nessas regiões e teve um estudo particular, de boa qualidade, tem. Que é isso, né, pensar que

a pessoa não teve estudo e não tem oportunidade foi porque ela não se dedicou o tanto que deveria, né. E isso também é engraçado porque parece que a visão de quem estudou em escola particular, que não teve conhecimento do que é o ensino público, eles têm... parece que é obrigação de quem não tem renda, de se esforçar muito mais, e eu não vejo assim, né. Eu acho que a obrigação está do outro lado, né, a pessoa se esforça por causa da situação. A situação que obriga a pessoa a se esforçar, mas não que isso seria a regra, né. O certo seria o esforço do Estado, né, que é o que acontece num programa ou outro, de incluir a pessoa no estudo, mostrar o valor do estudo para ela, né. Então penso eu que... vejo, né, que eles tem a visão de que quem não teve ensino bom, tem que se esforçar mais tanto para conseguir um emprego melhor como para conseguir uma universidade melhor. E isso, não sei se eles pensam assim, eu estou supondo, talvez eles pensem assim porque eles vêm algumas, vamos chamar de anomalias, né, no caso sou eu, né, de escola pública, que entra num curso concorrido na USP. E existem outras, né, então baseado nisso, eles pensam desse jeito, né, de que se a pessoa... é até aquele negócio que a gente pensa de jogador de futebol, né, se for atrás consegue. E se a gente for olhar, a gente sabe que não é isso. E até pelo sistema que a nossa sociedade é, se todo mundo quisesse e corresse atrás, não tinha espaço para todo mundo. Então é meio fora da lógica, né, e esse é o pensamento que parece que eles têm sobre isso, a obrigação de quem não teve oportunidade, de correr atrás da oportunidade porque aí todo mundo que corre, consegue. Penso eu que eles acham isso.

D: Não tem lugar para todo mundo, né, esse que é o...

F: Eu creio que não. Pelo que eu aprendi assim de sociedade, eu creio que não, que não tem lugar para todo mundo, né, pela dinâmica da nossa sociedade, né. Tem que existir a classe pobre porque senão a classe rica não é a classe rica. Se dividir a renda, não... Não sei se é assim isso, é bem supérfluo o meu conhecimento nessa área, né. Acho eu que pelo menos isso não é verdade: a pessoa

só depende dela, né. Eu só acho que não é um fato verdadeiro, a pessoa depende dela, claro, do esforço, mas ela depende da sociedade para mostrar o que tem valor, o que não tem valor. Creio eu que a sociedade é que dita o que são os valores, né, pelo menos onde a gente vive. Aqui na universidade, por exemplo, a gente tem o valor do estudo, a gente... pelo menos com as pessoas que eu converso, por mais que a pessoa seja dedicada ou não, ela sabe o valor que o estudo tem na vida, em qualquer âmbito da vida dela, seja no relacionamento familiar, seja no emprego, seja na faculdade, seja na comunicação comum com qualquer um, ela sabe o valor que o estudo tem na vida. E isso é formado pela sociedade da faculdade, da universidade. Então a pessoa que... estamos falando ainda da pessoa que não tem estudo, né, então a sociedade deveria criar esses valores, né, devia demonstrar os valores. Se a sociedade não demonstra o valor do estudo e a pessoa não é dedicada para o estudo, de quem é o erro? Da sociedade ou da pessoa? Como que a pessoa vai se dedicar se ela acha que não tem valor nenhum? Então eu acho contraditório nesse ponto, né. De quem é a culpa, né? Agora, por exemplo, a discussão de cota, de quem é a culpa? É do governo ou é de quem não estudou? E até de preconceito, do negro, né, por exemplo, de cota para negro na universidade. Tem um rapaz que é aluno de Direito, que trabalha comigo, não estuda aqui, estuda em uma outra faculdade.

D: Pública?

F: É uma faculdade pública paga, a Faculdade de Direito de São Bernardo, uma faculdade renomada. Então ele acredita que cotas para negro é uma coisa que fere a lei e tal e não deveria existir de jeito nenhum. É até a favor de cotas para pessoas de baixa renda, mas cotas para negro, não. Então...

D: E ele é negro?

F: Não, ele não é negro, ele é branco. Então você percebe que aí tem a mesma coisa que tem... a culpa é de quem? É do negro, que ele é que produz o preconceito ou da sociedade que tem preconceito com ele. E fica mais ou menos nesse mesmo embate, né, a questão da cota para baixa renda, cota não, né, da inclusão e da demonstração de valor da sociedade para o pessoal de baixa renda, né. De quem é a culpa? De quem não teve acesso ou de quem não mostrou que seria uma coisa importante de se ter acesso, uma coisa importante de se conhecer. É um dilema, né, não sei quem está errado na história.

D: No nosso outro encontro, a gente estava saindo e você comentou alguma coisa sobre Inclusp e um pouco sobre... se eu não estou enganada, mas sobre a visão que os seus colegas tem ou que outros estudantes da USP tem.

F: De roubar a vaga, é isso?

D: Você tinha falado “ah, eu queria falar do que o pessoal pensa”, a gente estava saindo...

F: Eu não lembro o que eu falei na época, mas a gente olha na Internet, assim no Orkut e se discutir sobre isso, com certeza vem alguém falando que... por exemplo, se você falar assim: “eu passei na faculdade pelo Inclusp, eu ganhei bônus”, vem outro e fala: “eu passei sem o Inclusp, eu mereço mais do que você estar lá”. Então cria um... é que não é divulgado quem passou pelo Inclusp e quem não, se eu falar, as pessoas sabem que eu passei, que eu sou beneficiado pelo Inclusp. De bolsa até, ninguém sabia de bolsa, né. Na minha sala tem três pessoas que receberam a bolsa, então até hoje talvez tem alguém na sala que não sabe que alguém de Publicidade recebe uma bolsa. Na verdade, não sabe nem que existe, né, pelo menos eu não sabia até receber. Então creio eu que... é que nem eu falei, não é muito divulgado quem passou ou não, mas se fosse teria uma visão diferente assim de quem é do Inclusp de quem não é. Porque parece que quem não recebeu nenhum

benefício é mais merecedor do quem recebeu. Não existe a ponderação de que... do estudo que a pessoa teve... Talvez se parasse para pensar, todos concordariam que está certo, quem não teve estudo bom, pode se beneficiar porque se a pessoa não estudar, uma porcentagem não significa nada para a pontuação mínima da pessoa. Então creio eu que não existe tanta diferenciação de quem é do Inlusp ou não dentro da universidade porque não é tão divulgado. Mas quando a gente fala do Inlusp, principalmente quem adora Internet assim, que eles podem expressar sua visão sem se identificar e talvez seja um pouco mais verdadeira do que é no cotidiano, nesse sentido de expressar uma coisa que não seria expressada, pelo menos pelo politicamente correto no convívio, né. Então você percebe que tem uma opinião, e são muitas, de que o Inlusp é um benefício que não deveria existir. A mesma oportunidade que você tem de se inscrever no vestibular e ir lá fazer a prova e mostrar que você aprendeu, eu também tenho que ter. Então é isso, não existe essa ponderação se a pessoa teve acesso, se não teve acesso, se ela tem conhecimento de onde ela tem que buscar informação, se ela não tem. Não existe essa ponderação. Imagino que essa seja a visão de grande parte do pessoal que não é do Inlusp, que muitas opiniões a gente presencia assim, né, o pessoal na Internet falando isso, né, que qualquer tipo de cota é uma diferenciação que não devia existir. E um discurso bastante cotidiano é que: “eu não tenho culpa, a sociedade tem culpa, mas eu não tenho culpa. Não pode roubar a minha vaga porque você não teve acesso. Se eu tive acesso é porque meu pai trabalhou, meu pai estudou”. Não tem aquela visão histórica, tem a visão do momento: “se eu tive estudo, é porque meu pai priorizou o estudo. Se seu pai não gosta do estudo, acha que não é um valor bom, então... você não tem direito de disputar comigo levando uma vantagem, se seu pai, sua família não prioriza o estudo”. Momentâneo, né, parece que o vestibular é momentâneo, você vai lá e mostra o que você sabe. Se você não sabe, você não tem o direito de entrar na universidade, parece que é mais ou menos assim o pensamento. Claro que é bem por cima assim, a pessoa não

raciocinando tanto, porque se você discutir com a maioria do pessoal, você vai perceber que eles não tem essa visão tão... não é simplesmente o que eles estão falando. Eles até entendem, até aceitam que o pessoal de ensino público... até porque quando você discute, você fala o que é o ensino público, então talvez aí eles conheçam. E aí eles até aceitam, aceitam no sentido de que deveria existir alguma coisa, mas eles... parece que não está certo. E não se chegou num consenso ainda do que está certo: dar bônus, dividir a faculdade no meio, cinqüenta por cento para quem vem de particular e cinqüenta por cento para quem veio de pública. Aí entra outra coisa, né, você vai dar cinqüenta por cento para uma classe que é um por cento da sociedade, ou que é dez por cento, ou para uma classe que é cinqüenta por cento numa classe que é noventa por cento, oitenta por cento. Então tem vários pontos que são apagados nessa discussão que são incoerência, né, que deveriam ser... que acho que são abordados pelo governo, por quem faz esses projetos, só que são bem difíceis de delimitar. Se você vai dar um bônus, de quanto é o bônus? Se o bônus for pequeno, vai ter efeito para quem não teve o ensino? São várias questões assim. E aí entra o nível da universidade, né: se a gente fizer um programa que vai ter um acesso grande para o pessoal de baixa renda na universidade, vai continuar a mesma coisa? Então eu acho super importantes esses estudos que demonstram a qualidade do pessoal de ensino público na universidade porque pelo menos os que eu conheço, eles tem um desempenho muito bom na universidade.

D: É, essa é a tendência mesmo. Não só aqui na USP, mas de outros lugares também.

F: Então o que eu conheço... mas não é com pessoas assim que não tiveram conhecimento nenhum. São pessoas que geralmente a família prima pelo estudo, né. A família zela pelo estudo, né, ela... é uma cultura estudantil, uma cultura do conhecimento relacionado ao estudo que a família tem. Então mesmo não tendo

tanta condição financeira, a família incentiva o filho geralmente a estudar. Então geralmente o que eu conheço é isso, não são famílias desestruturadas assim. Creio que aqui na USP, não conheço nenhuma pessoa que tenha família desestruturada e consiga entrar na universidade. Até deve ter, eu não conheço. Por exemplo, adolescente que tem filho, na escola tinha bastante, era comum isso, tal pessoa está grávida, tal pessoa está esperando o segundo filho. E no cursinho, por exemplo, não tinha uma menina grávida, né. Na faculdade, nenhuma. Então creio que isso daí seria uma desestruturação do que é comum para a gente. Comum assim, do que a gente pensa em ser não o ideal, mas mais ou menos o ideal, que é a pessoa passar a adolescência sem ter filho. Passar a adolescência, se formar e depois constituir uma família. Na periferia isso é bastante, gente que tem... adolescente que tem filho. Então as pessoas não têm acesso à universidade pelo que eu conheço; tendo Includsp ou não, eu não conheço. Apesar que meu convívio aqui na universidade é bem pouco, conheço a ECA bastante, as outras unidades eu conheço bem pouco. Então talvez eu esteja falando assim de um núcleo bem pequeno relacionado à universidade inteira, não sei se é o correto.

D: Aqui no CRUSP tem alguns.

F: É, provavelmente sim, provavelmente no CRUSP tem alguns.

D: E sobre essa... no nosso encontro, você falou um pouco da diferença entre escola pública e escola particular e as coisas que você viveu, que são completamente diferentes dos seus colegas e que isso... quando você vai contando, que virou até piada, vocês dão risada e tal, né. Você falou alguma coisa de que vocês conseguiram... que tem essa diferença, mas vocês conseguiram superar, né. Eu queria saber como é que isso, o que vocês conseguiram superar...

F: Superar assim porque... superar no conhecimento, eu acho. Porque no convívio você demonstra que... é que a universidade é muita coisa nova, e é nova para todo mundo, tanto para quem veio de escola pública quanto para quem veio de escola particular. Então eu acho que isso daí equaliza um pouco assim. E eu vejo assim... no meu caso, acho que não é nem tanto superar porque eu tive um ensino bom no cursinho, eu fiz dois anos de cursinho que eu aprendi tudo que eu sei de matéria que cai assim no vestibular, eu sei tudo do cursinho. Então isso daí equalizou um pouco. Por estar prestando um curso mais concorrido do que várias pessoas, então eu me dediquei talvez mais do que o pessoal que precisava tirar uma nota menor na USP. Então no cursinho talvez eu... olhando assim, eu estava um pouco... tinha um pouco mais de conhecimento do que outras pessoas. Eu estudava à noite, então o pessoal geralmente não queria prestar cursos tão concorridos, o pessoal que estuda à noite no cursinho. Então eu estudava para tirar uma nota bem mais alta do que o corte para... até não confiava na minha escrita tanto quanto confio hoje, né. Não confiava, então não sabia como seria um prova dissertativa, né, nunca tinha feito prova dissertativa e tal e como o teste é mais simples para quem não tem o conhecimento assim... você sabe que você tem o conhecimento sobre a matéria só que você não consegue dissertar ainda sobre aquilo. Então dá um medo assim da prova dissertativa. Então talvez eu tenha estudado mais do que o pessoal para... de cursos menos concorridos. Geralmente quem estuda para cursos mais concorridos, estuda mais. Então quando eu saí do cursinho, eu já tinha um nível bom de conhecimento dessas matérias. E até de convívio com o pessoal que estudou em escola particular, então creio que isso daí ajudou bastante na diminuição do choque que você tem quando você entra na universidade, né, acho que isso daí ajudou bastante. Então no meu caso, superar talvez não seja o que seria superação para quem veio de escola pública e nunca frequentou cursinho e passou pela dedicação e estudo, que não teve um ensino particular para poder entrar na universidade. Aí seria uma superação e talvez seriam outras coisas, outras barreiras que

o pessoal deve ter, então isso é bem diferente do que eu tive. Por exemplo, se eu não falar que eu estudei em escola pública, talvez muitos não saibam. Se eu falar... por exemplo, se eu não falar nenhuma gíria, se eu falar corretamente, se eu falar da maneira que o pessoal fala geralmente aqui na universidade, ninguém sabe que eu sou de escola pública, né. Então talvez essa superação seria assim no fato de saber que todo mundo... todo mundo não, mas grande parte é de escola particular, e você falar que é de escola pública e não ter nenhum problema assim, mas isso acho que se dá pelo convívio, né. Talvez se a sala fosse maior, seria diferente, não sei. São trinta pessoas na minha sala, então conheço todo mundo, é fácil de... você conversa cotidianamente com várias pessoas na sala, com todos, conhece todos, então acho que isso já facilita, a comunicação diária facilita qualquer tipo de preconceito que porventura eu sofreria assim se eu não tivesse essa comunicação, né. Eu não, né, a classe em geral, eu falo eu dando exemplo da minha sala, né. Acho que superar nesse sentido, né, de não ter tido... e também da condição financeira, né, não sei se eu falei no outro encontro, acho que eu falei, eu pensava que quando eu entrasse na universidade, todas as pessoas teriam uma condição financeira exorbitante e na verdade não são. É aquilo que eu falei, são famílias que tem condição financeira e famílias que zelam pelo estudo, que tem uma cultura estudantil, mas não são famílias milionárias assim, que o filho não está nem aí com a vida e a família tem condição de tudo e ele pode fazer o que ele quiser. Então o choque mais que eu tive é mais choque cultural do que choque financeiro. O choque financeiro também é grande você olhando assim e comparando, né, é bem grande. Mas acho que eu falei em superação, mas a palavra correta não é isso porque eu tive essa etapa no cursinho que acho que amenizou bastante isso. Acho que superação não é... não teve uma coisa assim que eu tive na universidade ou que eu tenha ainda que eu não consiga superar de jeito nenhum, não sei se é correta essa expressão que eu usei.

D: E você estava falando da escola, então continuando nesse assunto, como é que você era? Você contou um pouco a sua trajetória, o que você lembrava, o que tinha te marcado, mas eu queria saber um pouco mais assim como você era como aluno, em termos de rendimento, em termos de comportamento. Você falou que no ensino médio você faltava bastante, no primeiro ano, especialmente, né...

F: No terceiro, se eu não me engano, também. Mas é porque é difícil dar um parâmetro assim: eu era um bom aluno ou era um mau aluno porque geralmente bom aluno ou mau aluno de acordo com as avaliações, né. E a avaliação no ensino público é... se você fez a prova, você passou. Até prova com consulta, coisa só para dizer que fez mesmo, que foi avaliado. Na verdade não foi avaliado e não teve conhecimento mínimo, né, que deveria ter tido. Então eu não sei falar para você se eu fui um mau aluno ou se eu fui um bom aluno, eu lembro que teve uma época que eu baguncei bastante na escola e foi na época da sexta série, sexta, sétima, oitava série. Quando eu fui para o primeiro, estudei à noite, né, o primeiro colegial eu estudava à noite. Então já era um pessoal mais tranquilo assim, ninguém gostava de estudar, é claro, né, a maioria. Mas eu não sei dar um parâmetro assim do que é um bom aluno na escola pública ou do que é um mau aluno.

D: Você tinha... as notas eram regulares? Você está dizendo que isso não vai dizer nada, né, é isso?

F: É. Até porque... eu sempre tive notas regulares, né, nunca fiquei de recuperação, nunca repeti, né, então eram notas regulares, né. Até a quarta série assim eu tinha notas boas, né, mas a avaliação era bem precária, né. Agora no... depois de um tempo, eu não sei se você conhece esse sistema, mas foi implantado o sistema de Satisfatório e Insatisfatório. Alguns lugares foi implantado um sistema que a amplitude era maior, né, Plenamente Satisfatório, alguma coisa assim.

D: Na rede municipal aqui em São Paulo é assim, né.

F: Mas é mais amplo... não é...

D: Tem Plenamente Satisfatório, Insatisfatório, Satisfatório, acho que tem Não Satisfatório, não sei se é Insatisfatório ou Não Satisfatório, uma coisa assim...

F: Antigamente era nota A, B, C e D, né. Então se você aplicasse uma prova, se a prova fosse bem feita, você saberia se o aluno... qual o conceito do aluno, qual a quantidade de conhecimento do aluno. Só que chegou um ponto que eles mudaram o sistema, pelo menos lá em Carapicuíba era Satisfatório ou Insatisfatório.

D: Só isso?

F: Só. Então isso daí desestimula demais o pouco de pessoal que queria estudar ainda porque às vezes a gente estudava para tirar uma nota boa, que é para fazer a média lá em conseguir passar, né, na matéria. Depois de um período que virou só Satisfatório e Insatisfatório, se você tirasse o C, que era a pior nota azul, era a mesma coisa que você tirasse o A, na nossa visão, então não teria diferença porque os dois eram Satisfatórios, então na média não teria diferença nenhuma e isso daí desestimula bastante. Então a partir dessa época, não sei se foi antes do primeiro colegial, se foi no ginásio ou no primeiro colegial ou depois. Mas a partir dessa época, não tem muito parâmetro assim, se eu fui dedicado, porque estudava o mínimo para tirar as notas, né, e geralmente as provas eram bem simples. Até porque a matéria que era dada era super simples também, não era nada aprofundado. Os professores faltavam bastante também, tinha isso. Então não tinha como ter um programa, um conteúdo programático bom para você poder avaliar o aluno. Se colocasse uma avaliação da matéria, uma avaliação boa, você ia avaliar coisas que você não ensinou como professor. Acho que seria isso, então não sei ter o parâmetro assim

se eu fui um bom aluno em notas, se eu não fui um bom aluno, porque a partir do Satisfatório e Insatisfatório...

D: Você era Satisfatório, agora o que isso quer dizer...

F: Satisfatório. Agora se era 0,1 a mais do que o Insatisfatório ou um ponto, dois, três a mais, eu já não sei te dizer. E a indisciplina, só nessa época da sexta, sétima série que eu fui bem indisciplinado, até um pouquinho antes também, tomei bastante advertências, até na quinta série, mas não era tão grave assim, nada que me prejudicasse completamente na escola, acho que eu fui um aluno mediano, né, em relação disso. Agora na nota não tem como ter parâmetro, é difícil ter um parâmetro. Até a oitava série, se eu não me engano, que foi o esse esquema A, B, C e D, eu tinha notas boas, tinha B, A, tinha C também. Era sempre Satisfatório, no mínimo era isso. Depois não tem como ter muito parâmetro de nota não. A certeza é que o ensino não era bom porque eu não aprendi nada que eu estudei. Acho que eu cheguei a comentar isso, né, que eu não lembro de nada, nada que eu estudei nem no colegial, nem no... nada assim, o mínimo, né, eu lembro de pouquíssimas coisas que eu estudei no ginásio e no colegial, então não tem nem como avaliar, né. Até nas matérias que eu deveria ser dedicado, que eu gostava mais, eu não lembro de muita coisa, então eu acho que é um parâmetro difícil de avaliar se o aluno foi bom nas disciplinas ou não, na escola pública. Pelo menos nas que eu estudei, né. Quando eu falo escola pública, eu estou falando de escola pública de baixíssima qualidade, a gente sabe que tem algumas escolas que tem uma qualidade maior, acho que eu falei, lá em Carapicuíba tinha uma escola que era o "C." que as mães queriam matricular os filhos lá e a escola não tinha vaga porque o conceito era melhor e tal. E a gente não queria estudar nessa escola porque eles cobravam mais, então...

D: (risos) As mães queriam, mas os filhos não.

F: (risos) É, as mães queriam, né. Mas também é assim: o filho não tem a noção do estudo, né, e mãe, pela vida, ela tem a noção do estudo, só que não consegue passar aquilo para o filho porque ela geralmente não tem estudo. Então é um discurso quase vazio, ela fala, mas o filho: “ah, ela falou, mas ela mesma não estudou. Teve a mesma chance que eu tive talvez e não estudou. Então talvez não seja um valor que ela acredite, é mais porque ela ouve os outros falarem e reproduz isso”. Acho que é isso que eles pensam.

D: Fernando, você tinha falado que a sua irmã era mais estudiosa, né. Como ela era na escola?

F: Olha, como eu sou mais novo que ela, é difícil lembrar, eu não lembro tanto assim, mas ela nunca deu... eu não lembro assim de trabalho que ela fez, essas coisas. Ela nunca deu trabalho de disciplina assim na escola, nunca deu trabalho, também nunca ficou de recuperação, passou sempre de ano, nunca repetiu. É porque teve um tempo também, não no período dela, só voltando ao meu período, eu falei de não repetir, mas teve um... não sei se ainda hoje é assim, você só repetia, só reprovava por falta, teve uma época que era assim. Eu não sei se era assim oficialmente ou se o pessoal falava isso e na verdade não era, mas eu lembro que a única preocupação que a gente tinha era reprovado por falta porque de outra maneira não reprovava, você fazia um trabalho de compensação de ausência ou alguma outra coisa e passava. Então minha irmã... na época da minha irmã não era, pelo menos não era esse discurso que eu ouvia. E ela, inclusive ela estudou nessa escola boa aí que eu falei, mas estudou em outras também, que não são boas e ela nunca teve problema de indisciplina na escola, não teve. Acho que foi uma estudante, uma aluna boa assim, não digo exemplar, mas foi uma aluna boa. E dedicada até certo ponto porque a dedicação do aluno em uma escola pública de má qualidade não tem como passar do nível do que eles estão ensinando, do que o professor está ensinando. Então se aquilo é superficial, ela não vai passar daquilo por mais dedicada que ela

seja, a não ser que ela tenha uma vocação enorme para tal matéria e vá pesquisar aquilo, mas não era o caso porque pesquisa na época não... pesquisa que a gente fala no superficial hoje é Internet, né, você quer saber sobre um assunto, você acessa a Internet e fica vasculhando nos *sites* que você tem confiança para saber sobre um assunto. Na época não tinha Internet, pelo menos não era acessível, e biblioteca era muito pouco, geralmente biblioteca da escola abre parte do ano, falam: “a biblioteca está funcionando”, aí daqui a pouco a biblioteca não está funcionando porque não tem funcionário ou porque alguma coisa no prédio da biblioteca está ruim. Então acho que isso daí faz muita falta, inclusive, ter uma biblioteca boa na escola. Porque lá em Carapicuíba tinha a biblioteca municipal e eu cheguei a ir algumas vezes na biblioteca, quando precisava fazer algum trabalho assim, ia até a biblioteca, fazer alguma biografia. Eles pediam e a gente não tinha livro em casa, ia até a biblioteca da cidade para fazer a pesquisa. E na biblioteca você percebe que tem bastante gente estudando, né, algumas pessoas que são diferentes, não estão indo lá só para copiar o livro, que é o que a gente fazia: ia lá, tirava xerox do livro ou senão copiava a mão e levava para casa o trabalho, às vezes nem lia, copiava ali na hora que estava copiando e mais nada, não adquiria conhecimento nenhum. E dá para você perceber que tem gente que gosta de estudar e que é do mesmo bairro que você mora, que é da mesma cidade que você mora e que não tem condição financeira, não tem acesso à escola particular, é de escola pública também. Dá para perceber que essas pessoas, se tivessem uma biblioteca boa na escola, se tivessem outras ferramentas boas de aprendizado, desempenhariam bem melhor a posição de aluno na escola, então acho que isso falta bastante. Minha irmã foi uma aluna boa, até onde ela podia ser, ela foi uma aluna boa. Se bem que eu não lembro tanto por causa da diferença de idade, quando ela se formou eu tinha... eu sou quatro anos mais novo que ela, então eu era bem pequeno para saber assim se ela era dedicada ou não, para ter esse parâmetro.

D: Fernando, você comentou em relação à faculdade, que você gosta das teorias, teoria da comunicação, da parte teórica, né, ao contrário da maior parte dos seus colegas, que gostam mais da parte mercadológica assim, né. Eu queria saber um pouco mais assim o que você gosta, porque você se interessa por essa parte mais teórica...

F: Olha, porque eu me interessou... eu acho que é pela visão que eu tenho dos professores assim, não só dos professores, mas de qualquer pessoa que estudou bastante a parte teórica e que por isso, geralmente desempenha muito bem a parte prática. Eu gosto muito da parte prática também, só que... não sei se é porque eu não tive ensino muito bom assim básico, mas eu acho que essa parte valoriza muito o aprendizado que a gente tem na universidade, então talvez por isso eu valorize bastante essa parte. Os alunos até... não é que eles gostam, mas eles sabem a importância que tem essa parte, não faltam na aula, fazem todos os trabalhos, até discutem sobre isso, conversam. Mas eu vou para a aula gostando assim, eu gosto de teoria, né, geralmente eu gosto. Mesmo que a aula seja chata e tal, eu posso não querer ir para a aula porque a aula é pesada, mas eu sei que aquilo é muito importante, sei que a parte teórica é o que vai influenciar bastante em qualquer tipo de carreira, então talvez por isso eu goste dessa parte. Meus colegas, talvez eles... é aquilo que eu falei, eles sabem da importância da parte teórica só que eles gostam mais de aula mercadológica, falam assim. Na aula do CCA, né, na ECA é onde tem as aulas teóricas, né, então por exemplo: agora a gente tem Psicologia da Comunicação, creio eu que é a última aula no CCA que a gente tem, o curso daqui para frente fica um pouco mais voltado à publicidade mercadológica.

D: É o nome do departamento esse?

F: É. Então acho que esse... eles falando do CCA, para eles é um alívio não ter mais aulas no CCA porque a aula teórica acabou. Agora a gente vai partir para uma fase do curso que é um pouco mais

mercadológica e isso é bem melhor do que ter aula teórica, é o discurso deles, né, assim de vez em quando. Eu vou sentir falta, não vou sentir tanto porque provavelmente eu vou cursar algumas matérias de optativas no departamento, então eu não vou sentir tanta falta, mas essa parte teórica eu acho super importante para a formação profissional. Isso pelo exemplo que eu vejo, né, os professores entendem muito. Eu gosto da parte teórica, mas não entendo tanto assim de autores e tal, disso eu não entendo tanto, então eu gostaria de entender mais e talvez por isso que eu goste da parte teórica, que eu não entendo tanto de várias teorias e gostaria de entender um pouco mais porque a gente percebe que várias teorias que foram pensadas há anos e anos se encaixam no cotidiano até hoje. Isso é interessante, saber o desenho da sociedade, as formas de pensamento antigas e que hoje ainda predominam, acho interessante isso e acho importantíssimo para a formação profissional, inclusive para um publicitário porque a gente percebe que o pessoal que é bem sucedido no ramo de comunicação é um pessoal que entende bastante de teoria. É um ou outro que não conhece, que não tem conhecimento teórico bom. E como aqui na USP a gente tem... não sei se é em grande parte dos cursos, mas a gente tem uma parte teórica que, conversando com o pessoal de outras universidades, parece que eles não tem. No mesmo curso, né, de Publicidade, eles não tem essa parte teórica tão densa e eu acho que isso dá uma diferenciação ótima para o mercado de trabalho, mesmo sendo o seu interesse mercadológico, se você tiver uma formação teórica muito boa, creio que você leva vantagem nesse tipo de comparação, mesmo comparação mercadológica, né. Acho que é a maneira de pensar, né, você aprende a pensar, você aprende a desenvolver o raciocínio levando em conta várias variáveis, né, que talvez você não levaria se não tivesse um conhecimento teórico tão aprofundado como a gente tem aqui.

D: Fernando, você falou agora que você gostaria de saber mais e tal. Daí eu vou te perguntar sobre o futuro, como é que você vê o futuro...

F: Meu futuro é incerto. Acho que eu falei isso na última vez porque eu não tenho definido ainda se eu quero a carreira acadêmica, se eu quero ir para o mercado, se eu não quero mais ser servidor público, então fica meio incerto isso para mim e eu fico preocupado porque eu estou no segundo ano já.

D: Ah, mas tem tempo ainda, calma...

F: Não, olhando assim: eu estou no segundo ano, tem mais dois anos, três ou quatro se você quiser, mas esses dois anos, desde que eu entrei na universidade até hoje, passaram muito rápido assim, creio que os próximos vão passar ainda mais ou no mesmo sentido, né, bem rápido. Então fico nessa indecisão, não sei ainda o que eu quero, eu gosto muito de... mercadológico, eu gosto muito de agência e... ah, de tudo, né, porque ... redação publicitária eu gosto muito, gosto de... hoje em dia eu gosto de Português, acho que de tanto que eu estudei para concurso público, né, aprendi a gostar de Português, e no cursinho também, né, para o vestibular. Então eu gosto muito de redação publicitária, né, se for para ir para uma agência assim, provavelmente eu vou ser redator publicitário. Agora, eu gosto muito do trabalho de comunicação em empresa também e gosto muito da academia, né, gosto muito da universidade. Então se eu parar para ponderar o que eu gosto mais para poder seguir... e também gosto do serviço público, né, da falta de pressão que a gente tem. Mas creio eu que isso é pelo cargo que eu tenho, talvez se eu estivesse em outro órgão, seria diferente, então não posso levar isso como parâmetro definitivo: no serviço público você não tem pressão ou você tem bem menos que na iniciativa privada. Então para pesar, para comparar é muito difícil ainda. É incerto meu futuro ainda, bem incerto. Não tem como eu falar assim: “vou seguir a carreira acadêmica” ou “vou sair do serviço público e vou seguir a carreira de publicitário, mercadológico, não tenho definido ainda isso, né, é difícil de se pensar.

D: Uma pergunta que não veio em boa hora, né, você já está preocupado com isso...

F: Eu fico preocupado por essa questão de tempo mesmo, pelo que já passou na universidade e eu sei que vai passar muito rápido. É difícil de pensar assim, mas não que eu não pense, eu sempre penso, mas não tem como decidir ainda, não tenho certo ainda isso, é difícil.

D: Vai vendo os caminhos aí...

F: É, talvez daqui dois anos seja mais fácil de decidir, não que isso seja prejudicial, é que eu gosto de ter as opções, né, de pensar, é bem melhor do que não ter nenhuma opção ou ter menos opções, mas é muito difícil de decidir ainda o que eu vou seguir, se é a carreira acadêmica ou outra.

D: Você tinha falado que você resolveu prestar vestibular para universidade pública, você queria a USP, que era o maior desafio, né, e que você queria provar que você conseguiria passar. Como é que era isso? Você queria provar para quem?

F: Não sei se eu usei a palavra provar assim nesse sentido, mas na verdade eu sempre acreditei que eu poderia, que poderia passar. E geralmente o que eu faço é assim, não sei se é comigo, não sei o que é, mas o que eu faço, se eu tiver... relacionado a estudo, se eu tiver tempo, dedicação, geralmente eu tenho, para alcançar algumas coisas assim. Então se eu tiver tempo e acesso à informação, que no caso seria a fazer um cursinho, eu conseguiria passar em qualquer vestibular. Então vendo a minha carreira, né, Publicidade e Propaganda, ia fazer na USP, até porque se eu fosse estudar na "R.", por exemplo, que é uma escola superior de Propaganda e Marketing, que é bem conhecida nesse ramo.

D: Que é particular...

F: Particular e bem cara por sinal. Se eu fosse fazer qualquer outro curso de Publicidade, na PUC, por exemplo... uma que seria inviável por causa do valor, né. Talvez eu conseguiria uma bolsa ou não, não sei, uma bolsa integral ou parcial, não sei. Mas sabendo que se eu tivesse tempo e tivesse acesso ao conhecimento, tivesse aulas, né, no caso, para poder prestar o vestibular, imaginando que eu teria isso, eu tinha certeza que eu conseguiria passar, então...

D: Antes de começar o cursinho você tinha essa idéia?

F: Antes de começar o cursinho, talvez seja uma certeza meio não certeza assim porque como eu falei, o cursinho me ensinou bastante coisa, então eu não sabia que era tão complexo a matéria que caía no vestibular para se aprender tão rápido assim, se antes eu não sabia nada.

D: Mas você tinha essa sensação...

F: Eu tinha a sensação de potencial de aprendizado, sabe? Até hoje eu tenho, né, acho que todo mundo aqui tem, né, na universidade. Você tem capacidade de aprender desde que você tenha os meios, né, o acesso ao conhecimento e à explicação que o professor dá no cursinho, né, o acesso à Internet, que eu acho que eu falei disso também na outra entrevista, que eu achei super importante ter acesso à Internet porque era onde eu tirava as minhas dúvidas no caso de não ter acesso ao professor no momento ou algum colega que soubesse, então tirei bastante dúvidas pela Internet e também ensinei bastante o pessoal dos fóruns de concurso que eu participei. Eu acho que isso eu já falei também, né, que eu...

D: Que você aprendia, né...

F: Aprendia ensinando, né, quando eu já tinha um ano de cursinho. E até no cursinho eu ensinava o pessoal também que estava entrando no cursinho, aquilo era super... tinha bastante valor para

mim não no sentido social assim, um valor de estudo mesmo para o vestibular. Aquilo lá tinha bastante valor no conhecimento que eu estava adquirindo, né, para o vestibular. Então eu tinha essa sensação de capacidade plena de conseguir a vaga na universidade desde que eu tivesse acesso aos mecanismos para conseguir isso, né, acho que é isso. Esse negócio de provar, para mim seria isso, né, seria... provar não, de consumir aquilo, de tendo os meios necessários para passar no vestibular, conseguiria, só ia depender da minha dedicação, eu tinha mais ou menos isso em mente.

D: E daí você falou também que o significado de você estar na USP tem a ver com fazer uma coisa diferente do que as pessoas que você via ou que você acompanhava, que tinham poder, né. E como é isso?

F: Por exemplo, na Publicidade, né, o que a gente olha de publicitário bem sucedido, eles... parece que eles não tem nenhum engajamento social, sabe. Tem alguns, a gente conhece poucos, mas tem. Então acho que o fato de entrar na USP seria isso, né, não de fazer alguma coisa, mas pelo menos de ter a oportunidade de fazer. E o negócio de se portar diferente, é no cotidiano mesmo, no dia a dia, de ser uma pessoa que estuda numa universidade ótima, mas que não é por isso que se coloca como superior a alguém. É aquele negócio de achar que a outra pessoa tem um subemprego, que a outra pessoa tem um subestudo, e colocar isso como um valor que você adquiriu por dedicação própria e a outra pessoa não adquiriu porque ela não teve dedicação, então eu acho que no convívio é isso, né, se portar de uma maneira diferente é isso. Não sei se é porque isso marca bastante a gente, por ser negativo, mas na vivência assim, quando a pessoa é arrogante porque ela tem estudo ou porque ela tem dinheiro, isso marca bastante, então dá uma aversão assim, ser desse jeito, né. E entrar na USP seria isso, né, seria ter um ótimo ensino, até porque todo mundo admira quem... todo mundo de fora, pelo menos, da universidade, admira quem é do ensino público e está na USP, né. As pessoas: “ah! Você passou na USP!”. Eu até contei da outra vez, uma menina que trabalha

comigo falando assim: “não, mas você passou ou não passou?”. Então é aquele negócio de se portar diferente, né, no convívio, é mais isso. E também fazer alguma coisa, não agora porque eu não tenho ainda nenhum projeto e tal, mas vamos supor que eu seja bem sucedido mercadologicamente assim, eu vou ter mais condições de fazer algum trabalho social. Se bem que quanto mais você aprende as coisas na universidade, mais você percebe que isso é complexo, né, de promover alguma coisa assim. E mais você percebe que é uma coisa bem mínima que você pode fazer por maior que seja o seu projeto, que isso tem que ser uma mudança social, né, para mudar as relações que tem na sociedade tem que ser uma mudança muito grande e às vezes você se sente meio impotente de falaE: “ah, eu vou estudar, vou ser desse jeito, mas não vai mudar nada, vai mudar uma pessoa ou duas, será que isso vale a pena? Mudar um ou dois para continuar dando o exemplo de uma pessoa só que mudou e por isso todos podem mudar?”. É mais ou menos isso, né, mudança de comportamento é aquilo, né, comportamento diferente é no convívio e se portar diferente relacionado à profissão, é isso que eu falei, né, de ter a visão de que publicitários bem sucedidos não tem engajamento social.

D: Só mais uma coisa, Fernando: você chegou a pensar em fazer PROUNI, tentar uma bolsa do PROUNI?

F: PROUNI eu pensei assim, quando eu fui prestar pela segunda vez, queria não pensar, mas você pensa, né: “e se eu não passar, o que eu vou fazer? Porque acho que eu comentei também, eu não tinha mais recursos para fazer o terceiro ano de cursinho. Até teria porque eu ia estar trabalhando, mas você fica pensando: “terceiro ano de cursinho, o que eu faço?” É mais um ano que você está adiando sua formação. E eu passaria no PROUNI, né, porque eu fui muito bem no ENEM, então teria como passar, e numa faculdade boa assim, pelo PROUNI, mas é aquilo, né: é diferente você estudar pelo PROUNI numa faculdade ótima e você estudar na USP, tem uma diferença, pelo menos para mim, de valor assim. Como eu

estava fazendo cursinho, tinha que passar na USP, né. No segundo ano de cursinho, eu não queria pensar no PROUNI, mas era uma possibilidade, né. Provavelmente, se eu não tivesse passado, eu teria ponderado: “o que eu vou fazer? Terceiro ano de cursinho ou vou pegar uma bolsa no PROUNI?”, teria ponderado assim, com grande possibilidade de fazer pelo PROUNI, cursar a faculdade pelo PROUNI, foi uma alternativa bem no fim do cursinho assim, mas foi, foi uma alternativa meio medonha assim, mas... Não sei se eu faria, né, talvez eu faria o terceiro ano, não sei, mas foi pensando sim, na época eu pensei. Antes do segundo ano, acho... não sei, no comecinho do cursinho, né, quando eu vi que era difícil assim e tal, eu sabia que eu conseguiria passar, mas não ia ser tão fácil assim, então bem no comecinho do cursinho assim, eu fui pesquisando assim quais eram as possibilidades de eu entrar numa faculdade, que não fosse pagando, né. Então tinha na mente também de ser atleta da faculdade, né, porque a gente vê aí no cotidiano que tem algumas pessoas que estudam e são atletas, a bolsa Mackenzie por exemplo, é bolsa para quem é atleta, então seria uma oportunidade, mas isso eu pensei bem no comecinho do cursinho. É porque no começo do cursinho tinha aquele negócio, acho que eu comentei também na outra entrevista, de professor passar matéria assim e eu olhar para meus dois amigos que estavam fazendo cursinho junto e falar assim: “você já viram isso daqui alguma vez na vida?”. Porque não sei se você lembra, mas eu comecei o cursinho com mais dois amigos.

D: Lembro, lembro. Vocês davam risada porque vocês nunca tinham visto...

F: É porque no começo do cursinho, a matéria básica era totalmente estranha e difícil para a gente aprender. Coisa simples: potenciação, radiciação, coisas básicas para o cursinho assim, era difícil para a gente no começo. Então aí eu ponderei, né, quais seriam as possibilidades e uma delas era essa, né, PROUNI ou bolsa de atleta, né, bolsa por esporte. Mas isso bem no começo assim, depois que

eu comecei a aprender algumas coisas assim e vi que não era tão complexo como parecia no começo, acho que eu não... só fui me centrar nisso no final mesmo, no segundo ano de cursinho, que tinha a possibilidade de eu fazer o terceiro ou não, né.

D: Na reta final, né, no desespero...

F: É mesmo.

D: Fernando, uma última coisa agora: você falou de uma escola federal, é só uma informação que eu não entendi na entrevista, que chama CACA... eu não consegui entender o nome da escola.

F: Você não perguntou isso primeiro?

D: Perguntei? Não, isso não, você falou onde sua irmã tinha estudado.

F: Ah, não, perguntou não, você só comentou assim que iria ter uma outra entrevista até para perguntar essas coisas, eu até lembrei isso da escola...

D: É.

F: É que eu não lembro o nome, o que significa CACA...

D: É CACA mesmo?

F: Não, não. CACA é o apelido, é porque o nome... são dois nomes...

D: Ah, é o apelido, pensei que fosse uma sigla.

F: Apelido assim porque... Creio que é Carlos Camom, assim... não é esse nome, mas as duas iniciais formam CACA, né. E é uma escola técnica, tem um pessoal da minha sala que estudou lá. Até vou te

passar o nome por e-mail, mas é... para quem gosta de arte, é uma escola conhecida, assim em ensino técnico, né.

D: É que essa eu não conhecia mesmo.

F: Eu conheci só também por ser do curso, né, porque até então não conhecia, não sabia.

D: Mas ela é aqui em São Paulo?

F: É aqui em São Paulo, o ensino técnico é aqui em São Paulo, provavelmente é um ensino ótimo, é voltado a artes assim. Até... é que você provavelmente não deve conhecer, mas não sei se você já ouviu falar dos gêmeos grafiteiros?

D: Já. Recentemente eles fizeram uma exposição...

F: Na FAAP aqui, isso. Eu não tenho certeza, mas eu acho que eles estudaram lá, eu já ouvi o pessoal que estudou lá comentando, né, que eles estudaram lá, é uma escola voltada à arte assim. Então acho que o técnico lá é de alguma coisa em... eu sei que o pessoal que estudou lá, eles entendem bastante de computação gráfica, de arte eles entendem bastante, então é um ensino voltado a isso, né. E CACA são as iniciais, eu vou te passar o nome.

D: Tá. Fernando, o que eu tinha para te perguntar era isso. Eu quero saber se você quer acrescentar alguma coisa...

F: Como eu falei da última entrevista, eu até posso ter alguma coisa para acrescentar, mas depende de você perguntar, né, porque é tão amplo assim, pensando nisso, né, inclusão social, inclusão na faculdade, é bastante amplo e bastante complexo, então acho que além daquilo que você me perguntou, não sei, não tenho nenhuma coisa assim que tenho que acrescentar. Não, só uma coisa que eu tenho que acrescentar porque... o meu pai é negro, né, então não

que eu presenciei racismo nenhum, na entrevista eu não sei se você nota algum viés ou não, mas eu falo de negro assim e meu pai é negro, então não sei, talvez você analisando a entrevista, fala: “o discurso dele é um discurso de uma pessoa consciente”, então não sei se essa consciência é porque meu pai é negro ou não. E só dando um detalhe, meu pai não tem essa visão de... nem meu pai nem minha mãe, essa visão de racismo que eu tenho, apesar de não ter falado muita coisa de racismo e até da sociedade também, eles não tem a mesma visão que eu, eles tem a visão de que o racismo do negro é mais do negro mesmo. Até porque eles não tiveram muito estudo histórico assim, eles não têm conhecimento tanto da história assim e talvez por isso eles tenham uma visão mais amena assim de racismo e também de desigualdade social, né, que a gente conversando com a minha mãe e com o meu pai, eles tem uma visão um pouco amena assim, né, parece que a desigualdade não é tanta. Ou até é, na visão deles até é, mas que quem não tem condição financeira se vê - e talvez seja essa a realidade – pior do que quem tem condição, do que a visão daquele que tem condição sobre aquele que não tem, sabe? Deu para entender?

D: A visão sobre si mesmo?

F: A visão sobre si mesmo parece que, para eles, é pior do que a visão do que o outro tem.

D: A pessoa se vê como mais inferior, é isso?

F: É, é o que a gente chama vulgarmente de complexo de inferioridade, né, no sentido de condição financeira. E seria complexo racial no sentido de, isso vulgarmente, né, sentido de raça, né. Meu pai fala: “não, racismo não... o que existe mais é o racismo do negro contra o negro mesmo, né, o negro que se acha assim, mas isso não existe”. Acho que é por isso, né, porque ele não sente, mas ele sabe que existe um pouco, então socialmente a pessoa não é atingida diretamente por aquilo, mas sabe que aquilo

existe, né. Na visão dele não é tanto quanto eu vejo, né, mas eu acho que eu vejo isso também porque... de analisar, né, em comunicação, em publicidade a gente percebe muito isso, né. Até eu fui assistir um filme esses dias que é o "É proibido fumar". Assistindo assim, pelo que eu lembro, não tem negros, né. Os dois únicos negros que tem, são os rapazes que vão até o prédio para consertar o apartamento do ator, esqueci o nome dele, do ator principal do filme. Então são os únicos negros que aparecem no filme são eles, né, então é estranho, né, analisando a comunicação assim você percebe que é um viés da comunicação. E não entendo porque que acontece isso. Porque que existe a necessidade daquele que faz o enredo, de colocar um negro naquela posição, sendo que é nítido que ele está colocando ali... reproduzindo uma coisa... está certo, está reproduzindo: grande parte das pessoas negras trabalha em subempregos, né, no que a gente chama de subempregos, ou tem uma condição financeira baixa ou não tão alta como tem os brancos, né. Então não dá para entender, daquele jeito tão nítido para demonstrar aquilo mesmo: que o negro trabalha em empregos que na sociedade são desfavorecidos, na visão da sociedade são empregos indignos, né. E isso se vê em novela também, todas as novelas, todas não, mas as novelas que eu olho assim um pouquinho, geralmente se tem negro, é doméstica ou então é uma outra coisa assim, ou senão está fazendo salgadinho na esquina, alguma coisa assim que na visão social desmerece, né, na visão do senso comum é desmerecedor assim. É estranho isso, né, acho que minha visão de preconceito tanto racial como social é disso também, de analisar a comunicação. Pela vivência também porque meus colegas... tem anúncio que aparece assim para a gente: "esse anúncio, vocês acham o quê? É preconceituoso ou não?" Eles falam que não e debatem que não é preconceituoso não, que não tem essa, que só porque o cara apareceu no anúncio lá trabalhando de... não sei, trabalhando numa obra, e ele é negro, então o anúncio está errado. Eles acham que não, que de jeito nenhum. Eu já olho assim, olho por um outro lado, até por que andei lendo algumas coisas de propaganda competitiva, que... eu fiz até um trabalho, né, de

Psicologia da Comunicação sobre isso, que é esse negócio de mostrar na comunicação o que não é o senso comum. Relacionado ao negro, é o negro trabalhando como executivo assim, é o que não aparece de jeito nenhum na comunicação. Então acho que é por isso, né, mas isso é a minha visão porque a visão do pessoal é diferente, eles tem uma visão de que o racismo não é tão grande assim e de que o preconceito não é tão grande na sociedade, não sei porque eles tem essa visão. Porque parece uma coisa bem clara assim quando a gente analisa e até o rapaz que eu falei também que faz Direito também tem essa visão, né, de preconceito racial e social, que eles não são tão latentes assim quanto quando eu estou discutindo com ele, eu falo. Tem uma visão diferente, né, mais amena assim como meus pais também. É isso que eu quero acrescentar. Sobre comunicação, teria bastante coisa para falar.

D: Aí a gente ia ficar a noite inteira aqui (risos).

F: (risos) É, mas não é o foco do trabalho, né.

D: Bom, Fernando, então eu agradeço mais uma vez.

“... se os sucessos escolares e as trajetórias sociais improváveis são fonte de provações para os sujeitos, que os enfrentam com graus variados de êxitos ou fracassos, eles também são uma provação (...) tanto para a sociologia quanto para a psicologia – que se esforçam para explicá-los... Para concluir, gostaria de agradecer a Debora Piotto pela contribuição que ela traz com a presente obra a este empreendimento coletivo.”

Jean-Yves Rochex  
Universidade Paris 8

Financiamento:



ISBN 978-65-265-1823-6

