

CAMADAS POPULARES E UNIVERSIDADES PÚBLICAS

trajetórias e experiências escolares

Débora Cristina Piotto

Organizadora

**CAMADAS POPULARES E
UNIVERSIDADES PÚBLICAS:
trajetórias e experiências escolares**

Débora Cristina Piotto
(Organizadora)

**CAMADAS POPULARES E
UNIVERSIDADES PÚBLICAS:
trajetórias e experiências escolares**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Débora Cristina Piotto [Orgs.]

Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 274p.

**ISBN: 978-85-7993-194-9 [(2014) Impressão; 1ª Reimpressão (2018)]
978-65-5869-332-1 [Digital]**

1. Universidades públicas. 2. Estudantes pobres. 3. Trajetórias escolares. 4. Experiências escolares. 5. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Antonio Bessa-Oliveira

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

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajéu (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); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

Prefácio	7
Maria Alice Nogueira	
Apresentação	9
Débora Cristina Piotto	
Capítulo 1. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte	13
Maria José Braga Viana	
Capítulo 2. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA): “a fabricação das exceções”	45
Wânia Maria Guimarães Lacerda	
Capítulo 3. Estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da UFAC	89
Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza	
Capítulo 4. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social	133
Débora Cristina Piotto	
Capítulo 5. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites	167
Écio Antônio Portes	
Capítulo 6. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública	239
Wilson Mesquita de Almeida	
Sobre os autores	273

PREFÁCIO

A questão das diferentes probabilidades de acesso e de sucesso dos indivíduos na escola, segundo sua origem social, constitui uma preocupação quase obsessiva da Sociologia da Educação, desde, ao menos, os anos 1950/1960. Nessa época, surgiram nos Estados Unidos, na França e na Inglaterra as primeiras pesquisas empíricas sobre as desigualdades sociais de oportunidades em relação à escola.

A partir dos anos 1980, surge, sobretudo na França, um conjunto de trabalhos sociológicos que propõe uma nova abordagem do fenômeno das desigualdades escolares, tentando quebrar o determinismo das análises anteriores, que consistia em reduzir toda a explicação sobre os diferentes percursos acadêmicos ao pertencimento de classe dos alunos. Sem negar as grandes regularidades estatísticas, essas pesquisas tomam por objeto os destinos escolares atípicos, excepcionais, inesperados ou, mais precisamente, as histórias singulares de jovens socialmente desfavorecidos que obtêm êxito nos estudos. Seu objetivo último é conhecer as condições sociais que possibilitam trajetórias escolares incomuns ou, em outros termos, compreender como o improvável se torna possível. Ao estender o campo de observação sociológica, tais investigações demonstram que uma trajetória escolar é fruto de uma combinação complexa de fatores (estruturais, familiares, pessoais) e que ela não se reduz a um único fator explicativo, nem a uma simples adição de fatores. Assim, uma importante mediação se interpõe entre a origem social e o destino escolar.

No Brasil, a meu conhecimento, foi a dissertação de mestrado de Écio Antônio Portes, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1993, que abriu caminho para estudos desse tipo, os quais foram, sem dúvida, estimulados e reforçados com a tradução e publicação, em 1997, do livro de Bernard Lahire, *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Na esteira desse movimento, seguiram-se vários trabalhos

de teses e dissertações, dos quais cito apenas alguns: as teses de doutorado de Maria José Braga Viana (1998), de Wânia Maria Guimarães Lacerda (2006), de Débora Cristina Piotto (2007), de Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza (2009) e a dissertação de mestrado de Wilson Mesquita de Almeida (2006), todos eles autores presentes nesta obra e que já vêm sendo associados, no país, a essa promissora temática de pesquisa que muito tem contribuído para afinarmos nossa compreensão das desigualdades de escolarização.

A presente coletânea vem, muito auspiciosamente, atualizar o leitor quanto às linhas de evolução desse trabalho, num contexto educacional de expansão do ensino médio e, sobretudo, de criação de novas oportunidades de acesso e permanência no ensino superior – através de políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) ou de ações afirmativas – para jovens dele excluídos num passado ainda muito recente. A ideia de abordar um aspecto da questão – o ingresso e a experiência escolar em instituições de ensino altamente seletivas que, no Brasil, são representadas pelas grandes universidades públicas – parece-me de grande relevância, pois contribui para alargar nossa compreensão das lógicas que regem essa forma de inclusão educacional.

Tenho certeza de que este livro será muito útil para todos aqueles que se interessam pelo tema das desigualdades sociais de acesso ao ensino superior, no país, bem como pela nova conjuntura de relativa abertura desse nível do ensino a novos grupos sociais.

Maria Alice Nogueira
Faculdade de Educação - UFMG

APRESENTAÇÃO

Este livro traz a público pesquisas que tratam da presença do estudante pobre no ensino superior público apresentadas durante o Seminário Nacional sobre Sucesso e Longevidade Escolar em Meios Populares, organizado em 2009, na cidade de Belo Horizonte, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esse seminário reuniu pesquisadores que, no Brasil, têm como objeto de investigação o acesso e a permanência de estudantes das camadas populares no ensino superior. O objetivo da publicação é aprofundar as discussões em torno do tema, procurando pensar quais os avanços, as lacunas e os desafios que se colocam para as pesquisas nessa área. Também é seu objetivo facilitar o acesso a trabalhos sobre a temática, uma vez que inexistem publicações desse tipo no Brasil e a presença de estudantes pobres no ensino superior é um assunto que vem se constituindo, cada vez mais, objeto de atenção, seja por parte de pesquisadores, seja de formuladores de políticas públicas.

O livro é composto por seis capítulos escritos por professores de universidades públicas brasileiras, de diferentes estados, alguns dos quais foram os primeiros a estudar a presença de estudantes pobres no ensino superior no Brasil no início da década de 1990, quando discussões sobre esse tema ainda não se faziam presentes no cenário nacional.

Um desses autores é Maria José Braga Viana, professora da UFMG, que escreve o primeiro capítulo do livro, intitulado “Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte”. Para discutir a excelência escolar em meios populares, a autora faz, primeiramente, uma reflexão teórica sobre o tema e, em seguida, analisa entrevistas realizadas com sete estudantes de diferentes cursos da UFMG que participaram do Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. Esse projeto seleciona estudantes de escolas públicas com destacado desempenho acadêmico, a partir da 6ª série do ensino fundamental, e os insere em estabelecimentos de ensino de renome acadêmico e social da rede privada, oferecendo-lhes, além da matrícula nessas escolas, condições diferenciadas de escolarização até o final do ensino médio.

Com base tanto na discussão teórica quanto no material empírico, Maria José B. Viana levanta algumas questões sobre a natureza do êxito escolar e suas formas de manifestação em meios populares, enfatizando a necessidade de se compreender casos de longevidade escolar nesses meios que trazem a marca do bom desempenho acadêmico.

Exemplos de excelência escolar nas camadas populares também são discutidos na pesquisa realizada por Wânia Maria Guimarães Lacerda, professora da Universidade Federal de Viçosa (UFV), e apresentada no capítulo dois: “De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA): ‘a fabricação das exceções’”. No texto, a autora analisa o que tornou possível o ingresso de estudantes provenientes de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar em uma instituição de altíssima seletividade como o ITA. Ao refletir sobre as entrevistas concedidas por seis ex-alunos desse instituto, Wânia M. G. Lacerda afirma que suas trajetórias excepcionais e improváveis são produtos das práticas socializadoras de duas gerações familiares e estão, em parte, fundadas nas relações dos pais e filhos com as histórias escolares intergeracionais e nos sentidos atribuídos a essas histórias. Como fator explicativo para as trajetórias analisadas, a autora discute também as disposições de pensar, sentir e agir dos entrevistados em relação à escola, considerando que tais disposições são o resultado singular de influências socializadoras, de suas subjetividades e das situações vivenciadas ao longo das trajetórias escolares.

O terceiro capítulo também aborda o acesso pouco provável a uma instituição pública de ensino superior, como todos os demais textos da presente publicação, mas versando sobre uma realidade ainda pouco conhecida: o mundo do seringal. No texto “Estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da Ufac”, Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza, professora da Universidade Federal do Acre (Ufac), analisa as trajetórias de sete estudantes, filhos e netos de migrantes dos seringais acreanos, que ingressaram nos cursos mais seletivos da Ufac. Com base na discussão acerca de questões como a presença da família na escolarização dos filhos, a mobilização do próprio filho/estudante, os sentidos atribuídos à escolarização e a relação entre o processo migratório, a cultura dos seringais e a trajetória escolar, a autora aponta a existência de uma estreita relação entre a natureza e a intensidade das condutas familiares, a mobilização dos estudantes e a fluência e linearidade da trajetória escolar.

Ocupando-se do percurso até a universidade e da experiência dentro dela, o capítulo quatro – “Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social” –, de Débora Cristina Piotto, professora da Universidade de São Paulo (USP), discute o encontro e a convivência desses estudantes com a desigualdade social. A autora analisa as histórias de cinco estudantes de cursos de alta seletividade da USP, argumentando que, muito embora no trajeto até o ensino superior e na experiência universitária haja solidão, tristeza e situações de desenraizamento e humilhação social, os entrevistados relatam também outras possibilidades que o acesso a uma universidade pública lhes proporcionou. Ao destacar que o sofrimento não foi marca única das experiências relatadas pelos estudantes, em especial no tocante às relações com suas famílias, Débora C. Piotto levanta algumas possibilidades de explicação.

Se os três primeiros capítulos tratam das condições que permitiram a estudantes pobres ingressarem em universidades públicas e o capítulo quatro aborda tanto o acesso quanto a permanência desse estudante numa instituição pública de ensino superior, os dois capítulos seguintes ocupam-se mais detidamente da questão da permanência de estudantes pobres em universidades públicas.

No capítulo cinco, “A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites”, Écio Antônio Portes, professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e primeiro pesquisador no Brasil a estudar a temática do estudante pobre no ensino superior, discute a vida universitária de cinco jovens que frequentavam cursos altamente seletivos da UFMG. Ocupando-se de aspectos que caracterizam a vida do estudante universitário, o autor apresenta e analisa como cada estudante entrevistado lidava com o tempo livre, o cotidiano no *campus*, a experiência acadêmica, o relacionamento com os colegas, a relação com os professores, a atuação na sala de aula e o desempenho acadêmico. Com base nesse material empírico, Écio A. Portes aponta que, embora os estudantes empenhem-se em concluir seus cursos, eles expressam também um pessimismo advindo tanto das dificuldades acadêmicas enfrentadas quanto daquelas oriundas do constrangimento econômico a que são submetidos cotidianamente e que ameaça a conclusão do ensino superior.

O sexto e último capítulo, “Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública”, de Wilson Mesquita de Almeida, doutor em sociologia pela USP, também trata das

dificuldades vividas no interior da universidade. A partir da análise de grupos focais e entrevistas individuais realizados com 17 estudantes de diferentes cursos da USP, o autor discute a fruição dos recursos e dos espaços universitários pelos estudantes provenientes das camadas populares, refletindo sobre o que, efetivamente, esses estudantes aproveitam da estrutura universitária. Wilson M. de Almeida centra a discussão nas dificuldades materiais e simbólicas enfrentadas pelos estudantes pobres em suas experiências acadêmicas e nas estratégias desenvolvidas para fazer frente a elas. Aliada a uma análise histórica sobre o acesso de estudantes pobres a universidades brasileiras, o último capítulo traz uma reflexão acerca da efetiva permanência, discutindo as diferenças de qualidade da educação que é apropriada pelos diversos segmentos sociais.

As pesquisas apresentadas nesta publicação tratam do acesso e da permanência de estudantes pobres em universidades públicas a partir de diferentes referenciais teóricos e abordagens metodológicas. Os trabalhos também retratam diferentes realidades universitárias, ocupando-se mais detidamente da trajetória escolar ou da experiência universitária, e enfocam diferentes aspectos na discussão sobre a experiência desses estudantes. Em comum, os trabalhos possuem a consideração da complexidade, das contradições e dos desafios inerentes à presença do estudante pobre em universidades públicas.

Em um momento em que o acesso de estudantes provenientes das camadas populares ao ensino superior está na “ordem do dia”, esperamos que este livro possa contribuir tanto para as investigações sobre o tema quanto para a formulação de políticas públicas voltadas para esse novo perfil de estudante, trazendo reflexões para uma discussão tão necessária quanto urgente.

Débora Cristina Piotto
Universidade de São Paulo

EM QUE CONSISTE A EXCELÊNCIA ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES? O CASO DE UNIVERSITÁRIOS DA UFMG QUE PASSARAM PELO PROGRAMA BOM ALUNO DE BELO HORIZONTE¹

Maria José Braga Viana

Introdução

Apresenta-se aqui um estudo que procurou compreender e dar visibilidade ao bom desempenho escolar de alunos oriundos dos meios populares. Buscou-se, por um lado, esboçar uma caracterização da natureza e das formas pelas quais a excelência escolar se manifesta de um ponto de vista teórico mais geral e, por outro lado, expor dados de uma pesquisa que se propõe a mostrar em que consiste a excelência escolar, dialogando com a teoria.

Esta pesquisa pretende revisitar a problemática da longevidade escolar em meios populares. O meu interesse nessa reconstrução tem sua origem em pesquisa anterior (VIANA, 2007), na qual constatei que, dentre os estudantes investigados, alguns demonstraram bom desempenho nos anos iniciais de sua escolarização – o que denominei de êxitos escolares “parciais” –, considerando as trajetórias escolares no seu conjunto. Ainda que parciais, tais êxitos constituíram trunfos para a mobilização escolar dos próprios filhos/alunos e de suas famílias; ou seja, eles contribuíram para a instauração de uma espécie de “lógica do sucesso”, que apontava para a possibilidade de continuidade dos estudos, fomentando investimentos na escolarização daquele(a) filho(a) pelas famílias. No entanto, esses “êxitos parciais” não se constituíram em objeto de análise naquela pesquisa (VIANA, 2007). Devo ressaltar que uma marca dessas trajetórias escolares foi a do

¹ Esse trabalho constitui uma versão ampliada de um artigo publicado na *Revista Lusó Brasileira de Sociologia da Educação* (eletrônica), n. 3, 1. sem. 2011.

desempenho escolar “mediano” e, por essa razão, dentre outras, a da não linearidade das trajetórias. Uma expressão reiterada dos sujeitos entrevistados na pesquisa foi a de que as suas escolarizações foram construídas “aos trancos e barrancos”.

Na pesquisa atual, que fornece material para as análises empreendidas no presente texto, o foco recai sobre a caracterização do bom desempenho escolar de sujeitos das camadas populares que, noutras circunstâncias, também empreenderam uma trajetória escolar longa. Essa revisitación do fenômeno da longevidade escolar em meios populares com novo foco apoia-se, ainda, na constatação de que, ao lado de avanços relevantes empreendidos em sua compreensão, haveria uma saturação dos resultados dos estudos nesse campo. A hipótese da saturação sustenta-se no fato de que alguns desses resultados já se encontram *insistentemente reiterados*, como demonstram os trabalhos de “estado da arte” produzidos por Souza (2009) e Bahia e Falcão (2010): a família como protagonista da escolarização dos filhos; a necessidade dos jovens de conciliar trabalho remunerado e estudo; o sucesso/longevidade escolar como o resultado de uma combinação complexa de fatores, e não de apenas um fator determinante; a entrada tardia na universidade; a obtenção de êxitos parciais como uma das condições e marca das trajetórias escolares; a consideração/ identificação de traços disposicionais favorecedores de longevidade escolar.

Revisitando a problemática da longevidade escolar em meios populares

A busca de elucidação das razões que tornam possível uma escolarização prolongada a indivíduos cuja probabilidade de chegar à universidade é estatisticamente reduzida passou a constituir, a partir do início da década de 1990, a problemática central de um número importante de pesquisas empíricas, no exterior e no Brasil. A pergunta básica que norteia esses estudos, no caso brasileiro e alhures, tem sido a seguinte: o que possibilita a indivíduos oriundos de famílias

populares³ chegar ao ensino superior, apesar das adversidades de ordem econômica, cultural e social? A maioria desses estudos nomeia esse fenômeno como sendo de “sucesso escolar”.

Desde meados dos anos 1990, venho desenvolvendo estudos que se inserem no quadro dessa problemática. Outros pesquisadores brasileiros, em estudos de mestrado e doutorado, ocuparam-se igualmente dessa questão, buscando compreender as condições específicas de longevidade escolar no contexto da realidade nacional e de vida das camadas populares no Brasil (ALMEIDA, 2006; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; PORTES, 1993; SILVA, 1999; SOUZA, 2009).⁴ A constituição de tal objeto de pesquisa entre nós, por sua vez, tem se inspirado numa determinada literatura francesa, produto de investigações empíricas pioneiras e de porte (LAACHER, 2005; LAHIRE, 1997; LAURENS, 1992; TERRAIL, 1990; ZÉROULOU, 1988).⁵

Na pesquisa atual pretendo revisitar essa mesma problemática, tomando como terreno de investigação o Programa Bom Aluno da cidade de Belo Horizonte; mais especificamente, pretendo investigar os jovens desse programa que alcançaram o ensino superior, selecionando aqueles que conseguiram acesso à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Reconstruindo dimensões de suas trajetórias escolares, busco compreender a “excelência” escolar que as constitui. O foco dessa reaproximação representará, assim, um deslocamento de olhar em relação ao meu estudo anterior (VIANA, 2007).

³ Temos considerado como indicadores de pertencimento aos meios populares: pais com baixo nível de escolaridade e baixa renda familiar e com ocupação predominantemente manual.

⁴ No período de março de 2009 a março de 2010 foi realizada uma pesquisa (BAHIA; FALCÃO, 2010), sob minha orientação, que produziu *uma revisão dos estudos empíricos brasileiros* que se empenharam na busca de compreensão do fenômeno da longevidade escolar em meios populares. Essa revisão teve como principal tarefa identificar, nesses estudos, os principais referenciais teóricos e eixos de análise, as opções metodológicas, os itinerários de pesquisa efetivamente trilhados e, sobretudo, os principais resultados.

⁵ Publiquei uma revisão dessa literatura estrangeira por ocasião dos meus estudos de doutoramento (VIANA, 1996).

Dentre as perguntas que formulo, destaco as que se seguem, considerando os objetivos deste trabalho.⁶ O que caracteriza a excelência escolar desses adolescentes e jovens, antes (na escola pública) e depois de sua inserção no Programa Bom Aluno (escola privada)? Quais são seus comportamentos e disposições em relação aos estudos e aos saberes escolares que podem contribuir para a compreensão desse bom desempenho?

Breve caracterização do campo empírico – o Programa Bom Aluno de Belo Horizonte

O que é o Programa Bom Aluno? Como funciona? O programa visa oferecer suporte acadêmico, material e psicológico a alunos das camadas populares que frequentam a rede pública de ensino e apresentam bom desempenho escolar. A oferta a esses alunos de condições, diferenciadas, de continuidade dos estudos, até o ensino superior, a partir da 6^a série do ensino fundamental, constitui a principal ação desse programa.⁷

Os alunos são recrutados entre estudantes da 6^a série do ensino fundamental da rede pública de ensino. Os critérios para a seleção são os seguintes: ter bom desempenho escolar, o que significa nota mínima de 70 pontos em todas as matérias; demonstrar interesse pelos estudos, disciplina e mínimo de 90% de frequência às aulas; baixa renda familiar e comprometimento dos pais com a escolarização dos filhos. O processo seletivo consta das seguintes etapas: 1^a) preenchimento de fichas com dados cadastrais de identificação e apresentação de documentação pelas famílias dos candidatos; comprovação de renda familiar máxima de um salário mínimo *per capita*; 2^a) prova de

⁶ Embora não constituindo objetivo desse trabalho, a pesquisa busca também identificar e descrever as práticas socializadoras das famílias desses alunos, que possam ter influenciado no seu desempenho escolar positivo.

⁷ A instituição patrocinadora do referido programa é o Instituto Severino Ballesteros de Belo Horizonte. O Programa Bom Aluno de Belo Horizonte, criado em julho de 2002, constitui um dos seis programas existentes hoje no Brasil e que mantêm parceria, via modelo de franquia social, com o Instituto Bom Aluno do Brasil (IBAB), criado em 2000. O IBAB trata-se de uma organização não governamental, com sede em Curitiba (PR) (DIÓRIO, 2007).

conhecimentos de português e matemática pelos adolescentes candidatos organizada pela direção do programa; 3^a) participação dos estudantes inscritos em dinâmicas de grupo; 4^a) entrevistas com o aluno e sua família.⁸

Os casos dos jovens que passaram pelo Programa Bom Aluno e que já alcançaram o ensino superior comportam um elemento instigante, uma vez que a permanência no sistema de ensino traz a marca da “excelência escolar”. Essa excepcionalidade se materializa, ainda e por consequência, no fato desses estudantes terem tido acesso à UFMG logo que concluíram o ensino médio, sem interrupção e sem recorrer a cursinhos preparatórios, alguns em cursos altamente seletivos.

Em que consiste e como se manifesta a excelência escolar? Contribuições teóricas

Para responder à indagação sobre a natureza, a “anatomia” da excelência escolar, deparei-me com a necessidade de buscar apoio numa literatura que contribuísse para descrevê-la e conceituá-la, num sentido mais geral.⁹ Tem-se como hipótese que as teses encontradas sejam pertinentes também para se compreender tal fenômeno no contexto dos diferentes meios sociais. No presente trabalho, utilizam-se as expressões bom desempenho, êxito e excelência escolares com o mesmo sentido ou com sentido próximo, e não numa possível gradação que iria do bom ao ótimo.

Perrenoud (2003), discutindo dilemas e controvérsias em relação à definição de *sucesso escolar*, aponta dois níveis nesse fenômeno: um que está associado ao desempenho/êxito dos alunos, aqueles que progridem nos estudos, satisfazendo as normas de excelência escolar; outro, ligado ao sucesso de um estabelecimento de ensino ou de um sistema escolar no seu conjunto. Este último nível traduz o resultado

⁸ Informações constantes do folder do Instituto Severino Ballesteros.

⁹ Para essa empreitada de revisão de literatura sobre o tema, contei com o auxílio de um bolsista de iniciação científica (PROBIC FUNDEP/Santander), Gustavo Bruno de Paula, aluno do curso de ciências sociais da UFMG. O trabalho, que foi realizado no período de agosto de 2010 a agosto de 2011, já conta com relatório final.

de avaliações em larga escala, com base no currículo formal e utilizando testes padronizados, buscando levantar, sobretudo, os fatores que explicam os melhores desempenhos dos estabelecimentos de ensino e possibilitando a comparação entre eles. O autor defende que a avaliação dos dois níveis de sucesso “se situa no cruzamento de duas lógicas frequentemente antagônicas, a da aprendizagem e a da medida” (PERRENOUD, 2003, p. 13). Interessa neste trabalho o sucesso escolar que se circunscreve ao desempenho *dos alunos*, mais especificamente, *o bom desempenho/excelência escolar* de alunos oriundos de meios populares.

Um fenômeno de constituição múltipla e complexa

A parte mais visível da situação de bom aluno é a nota; mas “o que está por trás da nota” (PERRENOUD, 1999)? Quando indagados sobre a razão principal de serem identificados(as) como bons(as) alunos(as) na escola pública onde cursaram as séries iniciais do ensino fundamental, todos(as) os(as) jovens da pesquisa responderam prontamente, na entrevista, que é porque alcançavam boas notas.

A excelência escolar é constituída de uma mistura específica de diversos elementos em cada situação – aprendizagens, comportamentos e disposições –, sendo possível a sua existência em múltiplas formas. A excelência escolar não repousa necessariamente sobre aprendizagens intelectualmente exigentes, como pode parecer à primeira vista, mas também “sobre aprendizagens metódicas, escolares”, com o que isso implica de “conformismo, perseverança e de resistência ao tédio”, assim como sobre competências estratégicas que são acionadas nas situações de aprendizagem e de avaliação (PERRENOUD, 1999, p. 45-49). Constituem exemplos desses recursos: a boa vontade, o desejo de aprender, a aplicação, a memória, a ordem, o trabalho, o conformismo, a disciplina, a seriedade. A dimensão comportamental e disposicional do bom desempenho escolar remete para as práticas socializadoras familiares¹⁰ e podem pesar mais do

¹⁰ No interior dos meios populares podem ocorrer práticas socializadoras – diferenciadas nesses contextos – que seriam “responsáveis” por determinadas disposições, como a de autonomia, assim como por determinados tipos de moral,

que a herança cultural em sentido estrito, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental. A esse respeito, Perrenoud (2008, p. 248, tradução nossa) defende:

A partir de nossas análises acerca dos juízos, formais e informais, de excelência, arriscaremos algumas hipóteses. Não nos preocupa tanto ser exaustivos, quanto chamar a atenção, para além de conhecimentos e competências mais claramente associadas à noção de capital escolar, sobre competências menos evidentes: hábitos e disciplina de trabalho; conformismo intelectual e sentido comum; inteligência operativa; boa vontade, aplicação; capacidades estratégicas em situação de avaliação, ou ainda, competências instrumentais (linguísticas, gráficas, relacionais) que permitam valorizar os saberes e saber fazer de outra ordem.

Lahire (1997), com base em sua pesquisa empírica sobre sucesso e fracasso escolar de crianças oriundas de famílias populares francesas, também sustenta que o sucesso escolar pode assumir várias formas – considerando os níveis iniciais de escolarização que, no caso brasileiro, corresponderiam às primeiras séries do ensino fundamental, de 6 a 10 anos. Ou seja, o bom aluno pode ser, como já referido, tanto aquele que obtém boas notas (dimensão cognitiva do desempenho), quanto o aluno dócil, interessado, disciplinado; ou, ainda, o aluno que apresenta todos esses indicadores ao mesmo tempo.

Na constituição da excelência escolar entram ainda elementos, por um lado, de “uma competência geral” e, por outro lado, de “um conformismo intelectual” a regras e modelos (PERRENOUD, 2008, p. 248-252, tradução nossa). A competência geral refere-se ao “domínio da língua, do pensamento lógico-matemático, da estrutura matemática (do conceito de subtração, por exemplo), do espaço, da expressão gráfica, para além de saberes e saber fazer particulares” (PERRENOUD, 2008, p. 249, tradução nossa). A realização de tarefas rotineiras, estereotipadas, mesmo num contexto de avaliação formal, não mostra, necessariamente, que os estudantes tenham adquirido

que facilitam o trânsito bem-sucedido no ambiente escolar (LAHIRE, 1997; THIN, 2006; VIANA, 2006).

essa competência geral, que pressupõe, sobretudo, condições de generalização e transferência de aprendizagem para situações novas.

Apoiando-me ainda em Perrenoud (2008, p. 250, tradução nossa), o conformismo intelectual, por sua vez, diz respeito à adoção de regras e modelos para o trabalho intelectual; não se trata, assim, de regras de conduta, morais, mas de imitação de “regras técnicas: procedimentos, receitas, caminhos para seguir no trabalho escolar”. Ou seja, esse comportamento pressupõe uma aprendizagem mais ou menos laboriosa, “se funda numa atividade complexa, mesmo que não instrumentalize para resolver questões de forma argumentativa e compreensiva”.

Cabe ressaltar, finalmente, que o conceito de “ofício de aluno”¹¹ constitui um instrumento particularmente fértil para a compreensão das situações de bom (e mau) desempenho escolar. Ele permite analisar o “trabalho” realizado pelos alunos na escola, no contexto de um determinado modelo histórico de organização do trabalho escolar; mais especificamente, ele permite revelar uma relação estratégica com a avaliação, embora cada aluno possa entrar no “jogo escolar” à sua maneira, isto é, no contexto de uma determinada configuração de fatores. Canário (2005, p. 145) afirma a respeito:

O conceito de “ofício de aluno” tem a sua justificação, quer em termos semânticos (o aluno realiza um trabalho que obedece a regras e que são aprendidas e exercidas), quer em termos de análise (remete a compreensão dos comportamentos do aluno para o modelo do “actor social”).

Assim, no contexto de um tipo de trabalho “forçado, repetitivo, fragmentado, permanente sob controlo, sujeito a um regime apertado de sanções e recompensas” (CANÁRIO, 2005, p. 146), o aluno se vê confrontado a desenvolver estratégias e habilidades de sobrevivência,

¹¹ Noção criada por Perrenoud e que diz respeito a um determinado *habitus* de adaptação das crianças e jovens à vida na escola. Essa escola – uma organização das sociedades modernas – exige que se aprenda a (sobre)viver em seu interior, o que pressupõe aquisição de “competências elementares e aquisições complexas” (PERRENOUD, 1995, p. 83). A obra desse autor que sistematiza com maior detalhamento essa noção é *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar* (1995).

como: “saber responder às questões do professor, participar das aulas, fazer corretamente os exercícios, saber fazer cálculos, resolver problemas, [...] refazer com sucesso exercícios já feitos [...], refazer o que acaba de ser exercitado” (PERRENOUD, 1999, p. 45).

A relação da excelência escolar com a noção de competência – o contexto de práticas

Perrenoud (2008) circunscreve a noção de excelência no contexto de práticas, escolares e não escolares, e relaciona com a noção de competência. Em primeiro lugar, defende que a excelência se manifesta em práticas. E para a existência de uma “prática” exige-se certa regularidade, uma “constância relativa, um conjunto de atos que se reproduzem em circunstâncias comparáveis: um pianista de vários concertos, um escritor de periódicos que escreve numerosos artigos [...]” (PERRENOUD, 2008, p. 40, tradução nossa). Em segundo lugar, defende que por trás da excelência de uma prática existe uma competência. A competência constituiria o resultado de uma aprendizagem longa e difícil, presente em toda forma de excelência:

A excelência, ao contrário de uma conduta banal, requer que se coloque em prática conhecimentos, saber fazer, técnicas, um ofício, sabedoria, arte, ciência, que nem todos podem dominar com facilidade; que exige uma assimilação progressiva e paciente, ao preço de um trabalho, de determinados sacrifícios, de uma disciplina consentida com maior ou menor liberdade e, algumas vezes, de larga experiência e de formação exigente (PERRENOUD, 2008, p. 40, tradução nossa).

Tudo isto valendo também, segundo o autor, para a excelência escolar. Destaco nessa definição a ideia de que a excelência não constitui um fenômeno efêmero, mas contínuo no tempo. Tal discussão teórica mostra-se pertinente para a compreensão do bom desempenho escolar dos alunos investigados, uma vez que, em todos os casos, este se mostrou constante ao longo de toda a trajetória escolar dos sujeitos. Se o bom rendimento escolar desses jovens nas séries iniciais de escolarização pode parecer relativo, porque

frequentaram escolas públicas, constatou-se, nos níveis seguintes (final do ensino fundamental e ensino médio), a continuidade do bom desempenho escolar – embora não sem percalços – dos estudantes investigados em estabelecimentos de ensino da rede privada de alto nível social e acadêmico, incluindo a sua entrada na UFMG, sem interrupção, após o ensino médio.

A avaliação escolar: lócus da “fabricação” de julgamentos e hierarquias de excelência

Os processos de avaliação escolar constituem o contexto principal de “fabricação” da excelência. A metáfora de “fabricação” da excelência é utilizada para mostrar e enfatizar que ela é uma realidade socialmente construída, fabricada, “artesanal” (PERRENOUD, 2008). O autor defende ainda que não existe excelência em estado absoluto, mas hierarquias de desempenho em relação à norma, produzidas, tanto na escola quanto na sociedade mais ampla, nos diversos grupos sociais e campos de práticas.

Tentando “romper com familiaridades” para melhor definir e compreender a excelência *escolar*, que tem normas próprias, Perrenoud (2008, p. 36, tradução nossa) situa a discussão da excelência em contextos fora da escola, defendendo que a excelência não é uma categoria exclusiva dessa instituição:

Pelo contrário, [a excelência] existe em todos os campos da vida social, sob formas diversas, a excelência escolar não sendo, senão, uma variedade entre tantas outras, ainda que, em nossa sociedade, tenha adquirido um lugar destacado e que tendemos a pensar em qualquer hierarquia de excelência segundo o modelo escolar ou em relação com o domínio da cultura escolar.

Assim, em situações oficiais ou informais de avaliação ocorrem comparações no interior de práticas de mesma natureza, por meio de “provas, torneios, campeonatos, concursos e vereditos de jurados, sondagens de opinião”, comparações que tomam uma/a norma de excelência como parâmetro, ressaltando-se que nenhuma norma

constitui objeto unânime de definição, podendo ser compartilhada ou imposta.

A observação do cotidiano da escola mostra que a avaliação recai não só sobre aprendizagens, mas também sobre o “trabalho do aluno”. Noutros termos, e retomando aspectos já abordados, o êxito escolar é constituído de dois eixos extremos, na prática, interdependentes: por um lado, do trabalho/“ofício” do aluno, de sua aplicação e conformidade, tanto com as regras de conduta quanto com os modelos de expressão e de pensamento; e, por outro lado, de desenvolvimento intelectual do estudante e de um acervo cultural suficiente (PERRENOUD, 2008, p. 268). Esses eixos norteiam a avaliação escolar que, por sua vez, encontra-se inscrita num determinado tipo de organização da escola, centrado, do ponto de vista formal, em “disciplinas”.

Perrenoud (1999; 2008) afirma que é na escola primária – no Brasil corresponderia às primeiras séries do ensino fundamental – que, por um lado, se estabelecem as primeiras hierarquias de excelência, as quais determinarão o resto da carreira escolar e, por outro lado, se aprende o “ofício de aluno”.¹² O ensino primário, tendo como um de seus principais objetivos a aprendizagem da língua, torna essencial a posse desse conhecimento para se entender as hierarquias de excelência escolar que são produzidas nesse momento. Os componentes do ensino da língua materna pressupõem “o domínio da expressão oral, da leitura, da gramática, do léxico, da ortografia, da expressão escrita, da morfossintaxe do verbo, das obras literárias e poéticas” (PERRENOUD, 1999, p. 29). No entanto, a avaliação da aprendizagem da língua materna seria norteadada apenas parcialmente por esse campo disciplinar (o do ensino da língua). A criação de julgamentos de excelência matiza essa avaliação, para o que concorrem diferentes fatores de “imprecisão”; ou seja, “os

¹² Para a defesa dessa tese, o autor se apoia em seus trabalhos de campo realizados na escola primária de Genebra (por volta de 1978), trabalhos que culminaram na sua tese de doutorado e se desdobraram em importantes publicações posteriores, algumas muito divulgadas entre nós. A versão de *La construcción del éxito y del fracaso escolar* que se utiliza neste trabalho é a 4ª edição – publicação espanhola de 2008.

juízos da excelência resultam do funcionamento rotineiro e negociado da engrenagem da avaliação” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

Bourdieu (1998; 2009) e Bourdieu e Saint-Martin (1998) desenvolvem, por outro prisma, uma fecunda análise acerca dos processos de produção da excelência escolar. Esses autores asseguram que a base da produção das hierarquias de excelência está na relação que a escola mantém com a origem social dos alunos e, no movimento inverso, num determinado tipo de relação com a escola e com a cultura que apenas as camadas mais favorecidas são “capazes” de ter – as características do aluno excelente viriam daí. As distinções escolares estariam sistematicamente associadas a desigualdades sociais, que são produzidas sobretudo pela desigualdade de acesso ao capital cultural, repartido de maneira diversa entre os grupos da sociedade.

A avaliação, nessa perspectiva, constitui o espaço de produção de juízos dos professores acerca do desempenho dos alunos, juízos que incluem uma série de valores que não se apresentam formalmente à consciência dos professores e nem dos alunos, mas que são determinantes nos vereditos escolares. Os juízos que os professores fazem a respeito dos seus alunos levam em conta “as nuances imponderáveis das *maneiras* e do *estilo*” (BOURDIEU, 2009, p. 231, grifos do autor).

Bourdieu defende, ainda, que existem diferentes tipos de excelência de acordo com as disciplinas de estudo. Assim, as exigências e as aptidões demandadas são diferentes no campo da geografia e no campo das letras, por exemplo. As disciplinas canônicas – a língua materna, no caso o *francês*, é exemplar – recrutam (no ensino superior) alunos provenientes das classes favorecidas, que desde cedo possuem uma familiaridade com a cultura legítima. Tais alunos são classificados pela “leveza”, “sutileza” e “brilhantismo” exigidos nesse campo. Enquanto isso, as disciplinas secundárias, como a história e a geografia, são frequentadas, em maior parte, por alunos das classes mais desfavorecidas. Não por acaso, a avaliação em tais disciplinas é marcada pelo julgamento da “dedicação”, “tenacidade” e “disciplina”. As diferenças entre as disciplinas pedem, então, por diferentes estilos de excelência, produzindo hierarquias.

A produção das diferenças de excelência com base nas diferenças entre as disciplinas é também abordada por Perrenoud, mas pelo prisma das competências, sem colocar em foco as desigualdades de origem. Outra diferença entre as análises de Bourdieu e Perrenoud localiza-se no fato de que as “categorias do juízo professoral” daquele autor são mais apropriadas para se compreender os níveis mais elevados de ensino – médio e superior –, do que o ensino primário, que trabalha com normas menos “exemplares” de excelência.

Se estivermos de acordo com o que Bourdieu propôs em sua teoria, com base no sistema de ensino francês, como então os alunos provenientes dos meios populares podem alcançar avaliações de excelência? Se o bom desempenho escolar pode assumir diversas formas, quais seriam, nesse sentido, as características do bom desempenho dos alunos das camadas populares? Essa perspectiva de análise oferece, sim, elementos para a compreensão dos casos de bom desempenho/excelência escolar em meios populares, no caso brasileiro e, em particular, nessa investigação. A escolarização dos jovens da investigação em pauta traz a marca da obsessão e dedicação pelo/ao estudo, contrapondo-se, por hipótese, a casos de desenvoltura, de aluno “brilhante”, na relação com o saber escolar. Todos os relatos recolhidos identificam uma mobilização sistemática, uma dedicação “laboriosa” dos jovens. Tais relatos apontam, num sentido mais geral, para um sistema de disposições em relação à cultura e à escola, específico desses casos. Alguns elementos dessa relação serão discutidos na interpretação dos dados empíricos, a seguir.

Sentidos atribuídos ao saber e à escola

A noção de “ofício de aluno” formulada por Perrenoud, assim como as teses de Bourdieu a respeito da produção da excelência escolar, constituem referenciais de análise que nos remetem para a questão dos sentidos atribuídos à escola e aos saberes escolares – componentes do bom/mau desempenho escolar. Problemática que tem sido abordada em profundidade por Bernard Charlot (1996; 2005) e seu grupo de pesquisa. Sem negar as desigualdades diante da escola e dos saberes escolares, esse autor propõe as noções de

mobilização, atividade e relação com o saber para se compreender o sucesso e o fracasso na escola.

Com base em estudos empíricos, destacando-se os de sua equipe na França (Universidade de Paris VIII), Charlot indaga acerca das dificuldades para *aprender* encontradas entre alunos dos meios populares. Mas indaga, ao mesmo tempo, as razões para os êxitos paradoxais e inesperados nesses mesmos meios. As teses que se seguem constituem possibilidades para a compreensão dessas questões:

1. “Aprender” requer, além de condições materiais e institucionais, uma atividade intelectual do aluno; mas essa atividade, para ser eficaz, deve ser apropriada ao objeto de estudo (línguas, matemática etc.);

2. A atividade do aluno pressupõe a sua “mobilização” para e na atividade, embora essa mobilização, necessária, não seja suficiente. É preciso atentar também para as “disposições psíquicas” dos alunos e para as exigências da escola;

3. A atividade e a mobilização do aluno apresentam uma estreita relação com o sentido que ele constrói acerca dos saberes e da escolarização.

A escola constitui-se como um lugar de estudo, de atividade intelectual? Orientado por essa indagação nuclear, Charlot (2005), com base em pesquisa realizada no Brasil, conclui que aprender remete mais a *um fazer* (desenhos, contas, dever de casa) e a comportamentos (uma forma de relação com o professor, com a escola, fazer/não fazer bagunça, por exemplo), do que a *uma atividade intelectual*. Nesse estudo, não se identificou de forma clara uma relação com objetos de saberes, muitas vezes confundidos com atividades, com “fazeres”.

Bautier, Charlot e Rochex (2000) defendem, por sua vez, que, para se compreender a relação com o saber e com as aprendizagens dos alunos, é necessário considerar três níveis de interpretação ou “três lógicas diferenciadoras”: 1) o nível das tarefas pontuais (os exercícios do cotidiano da sala de aula e do trabalho a ser feito em casa); 2) o dos saberes no campo das disciplinas na sua “forma escolar” – com uma epistemologia própria, considerando conteúdos, normas e

exigências específicas; 3) o nível do saber em geral e do aprender. O “fracasso” ou o “sucesso” escolar seria o resultado dos “modos de arranjo” de cada sujeito nesses níveis de inserção no processo de escolarização. Assim, por exemplo, “quanto mais o aluno está centrado sobre a tarefa em detrimento da dimensão disciplinar e cognitiva, mais ele pode estar em dificuldade, mesmo se, no curto prazo, ele possa realizar com sucesso tarefas pontuais” (BAUTIER; CHARLOT; ROCHEX, 2000, p. 182, tradução nossa). Sem mobilizar a atividade intelectual necessária, alguns alunos, quando realizam as tarefas escolares e quando se conformam às prescrições escolares, acreditam fazer o necessário para o êxito escolar, criando, assim, uma situação de “mal-entendido”. Podem-se encontrar alunos muito mobilizados para ter sucesso nos estudos, mas que se mostram pouco eficazes na apropriação dos saberes. Os “bons alunos” dos meios populares são aqueles que podem conferir sentido e valor às atividades e conteúdos de aprendizagem, aqui e agora de seu presente de aluno – “lógica da aprendizagem” –, diferente de uma redução da escola à sua função de certificação (garantia de acesso a empregos, por exemplo).

A obra de Bautier e Rayou (2009) contribui também para a discussão da relação com o saber, de uma forma indireta, a meu ver: pela via da abordagem das desigualdades de aprendizagem na escola. Colocando a questão dos saberes e das aprendizagens no coração das situações escolares, esses autores defendem que é necessário compreender as lógicas e as dinâmicas que subentendem os fenômenos diferenciados de aprendizagem – as situações de bom e mau desempenho escolar, portanto. Para Bautier e Rayou (2009, p. 5, tradução nossa), a questão das diferenças de aprendizagem estaria sendo subestimada para explicar as desigualdades escolares, tanto no debate público quanto na pesquisa em educação. Assim, os processos sociais por meio dos quais os alunos aprendem, ou não aprendem, segundo as normas escolares, constituem tema central nessa obra. A noção de “mal-entendido” é largamente mobilizada para abordar os diferentes modos de interpretar as situações de (não)aprendizagem. A superação desses mal-entendidos não constituiria uma tarefa fácil, passando pelo acesso, pelos alunos, a pré-requisitos de

aprendizagem, desigualmente transmitidos pelas famílias; dentre eles, os que se situam no âmbito das disposições e que não são explicitados na escola: “[...] as atitudes diante dos estudos, posturas (sentido de esforço de longa duração, confiança na recompensa por benefícios tardios dos esforços empreendidos no presente, aceitação de retornos reflexivos para administrar o cotidiano...)” (BAUTIER; RAYOU, 2009, p. 13, tradução nossa).

Não basta ter acesso à escola para ter acesso aos saberes e competências que constituem a base da excelência escolar. Mesmo que esses autores apontem que as razões do (in)sucesso de aprendizagem estejam localizadas também no quadro de fenômenos extraescolares e que, ao mesmo tempo, as dificuldades e desigualdades de aprendizagem não possam ser atribuídas unicamente às diferenças culturais entre grupos sociais, em um diálogo com Bourdieu eles colocam foco na ação do sistema de ensino. Problematizam tanto as “dificuldades invisíveis que se constroem no dia a dia” da escola (BAUTIER; RAYOU, 2009, p. 159, tradução nossa), quanto às “ajudas e remediações” (extraescolares), muito comuns nos dias atuais. Defendem que estas últimas não contribuem efetivamente para um progresso nas aprendizagens, os alunos podendo trabalhar sem mobilizar o que permite aprender e construir novas aprendizagens. “O subajustamento, a ajuda facilitadora, *a fortiori*, o enfraquecimento das exigências cognitivas em proveito de exigências comportamentais do ofício de aluno são elementos que fortalecem as desigualdades de aprendizagem” (BAUTIER; RAYOU, 2009, p. 160, tradução nossa).

Um aspecto central da obra de Bautier e Rayou é seu caráter propositivo, sem se caracterizar, no entanto, como normativa, com indicação das “boas práticas”; ela busca oferecer pistas para se pensar de outra maneira as situações de aprendizagem na escola. Mais precisamente, busca enfatizar as condições que permitam ajudar a todos os alunos a aprender coisas novas, assim como compreender o que está em jogo na escola, do ponto de vista cognitivo. Ao invés de enviar o trabalho dos alunos para o espaço extraescolar, para a família, sobretudo, propõe que a escola conjugue esforços com vistas às aprendizagens dos alunos, na sala de aula.

O bom desempenho escolar: alguns resultados da pesquisa em temas transversais

[...] é difícil estabelecer a que se deve a excelência em um campo particular e conseguir, portanto, um consenso. A linguagem e os conceitos utilizados são, em geral, muito vagos e polissêmicos, ainda que o mais frequente é que não se experimente a necessidade de explicitar o que há “por baixo” ou “atrás” da excelência. O problema só se coloca quando se propõe a explicá-la de uma perspectiva científica [...] (PERRENOUD, 2008, p. 41, tradução nossa).

Desde 2002, o Programa Bom Aluno de Belo Horizonte seleciona adolescentes das camadas populares com base no seu bom rendimento escolar na escola pública. Os jovens selecionados continuam seus estudos em escolas de prestígio da rede privada dessa cidade, a partir da 7ª série do ensino fundamental, depois de terem passado por um ano de adaptação, frequentando a escola pública (6ª série) e as atividades do programa, em turnos diferentes, simultaneamente. A passagem da escola pública para a privada constitui um momento muito tenso e denso para esses adolescentes: carregado de expectativas e, ao mesmo tempo, trazendo diferentes dificuldades de adaptação.

Hoje são 52 os estudantes de ensino superior que passaram por esse programa.¹³ Desses 52 universitários, optei por investigar o bom desempenho escolar daqueles que tiveram acesso à UFMG,

¹³ Esses estão distribuídos nas instituições de ensino superior que se seguem: a) na UFMG, 13; b) 27 em instituições diversas com acesso via Programa Universidade para Todos (Prouni) – um programa de iniciativa pública federal, que fornece bolsas de estudo em estabelecimentos de ensino superior da rede privada, com base na pontuação que o(a) aluno(a) alcança na avaliação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); c) 4 com bolsa integral negociada pelo Programa Bom Aluno com estabelecimentos de ensino superior da rede privada; d) 4 no Centro Federal Tecnológico (CEFET); e) 2 na Universidade Federal de Viçosa (UFV), cidade do interior de Minas Gerais; f) 1 na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); g) 1 na Fundação João Pinheiro (instituição pública vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão que atua nas áreas de ensino e pesquisa em administração pública, de avaliação de políticas públicas e na produção de indicadores estatísticos, econômicos, demográficos e sociais).

considerando que o elevado grau de seletividade para a entrada nessa universidade me proporcionaria encontrar casos de maior excepcionalidade para os meios populares.¹⁴

Buscando “respostas” para a questão central posta para a investigação – o que caracteriza a excelência escolar desses jovens¹⁵ – entrevistei sete universitários da UFMG, sendo seis mulheres e um homem.¹⁷ Tomando os dados mais reiterados e significativos extraídos das entrevistas e dialogando com os eixos teóricos trabalhados anteriormente, construí e organizei a análise dos dados em temas transversais. Uma apresentação verticalizada em alguns casos traria certamente vantagens, por exemplo, a de dar visibilidade às interdependências de características que configuram o bom desempenho de cada sujeito; no entanto, essa forma de apresentação e escrita não foi adotada no presente texto em função da limitação de espaço.

“Boas notas”: o traço mais visível e reiterado da excelência/bom desempenho escolar

As boas notas emergiram como o traço forte da caracterização do *bom aluno* dessa pesquisa. Indagados sobre a razão de, na percepção deles, terem sido indicados como bons alunos no momento da

¹⁴ Os cursos escolhidos pelos que optaram pela UFMG foram os seguintes (em ordem alfabética): arquitetura (2 estudantes); ciência da computação (1); educação física (1); engenharias – civil, aeroespacial e elétrica (3); fisioterapia (1); matemática (1); odontologia (2); pedagogia (1); psicologia (1). Todos esses estudantes tiveram acesso a essa universidade assim que concluíram o ensino médio, sem terem frequentado cursinhos preparatórios.

¹⁵ A pesquisa no contexto da qual esses dados são extraídos tem, no entanto, escopo mais abrangente. Ela busca também identificar e descrever, por um lado, a influência das práticas socializadoras das famílias desses alunos que possam ter exercido influência no seu desempenho escolar positivo e, por outro lado, a influência sobre esse mesmo desempenho escolar da relação que as famílias desses alunos estabeleceram com a escolarização dos seus filhos, quando da passagem desses últimos pelo ensino fundamental e médio, no novo ambiente. Este último foco recai, portanto, sobre as famílias.

¹⁷ Com nomes fictícios, são eles, em ordem alfabética dos cursos que frequentam: ciência da computação, Emília; fisioterapia, Maura; matemática, Dora; pedagogia, Feliciano; psicologia, Antônio; odontologia, Paula e Gilda.

entrada para o programa, suas respostas recaíram por unanimidade sobre as suas *boas notas*. Lembram-se sem pestanejar, tendo à época da seleção entre 11 e 12 anos, que eram e sempre foram até esse momento, alunos de boas notas ou de conceito A. Depoimentos que tangem aos resultados em termos de notas são representativos do grupo entrevistado: “fechava quase tudo” (Feliciano); “eu sou muito ‘neurada’ com esse negócio de nota” (Paula); “as minhas notas eram altas” (Dora).

Alguns dos estudantes entrevistados fazem referência à experiência de terem sido, também, os(as) melhores alunos(as) da turma ou da escola e de terem frequentado a melhor turma da escola – a turma A (revelando a prática da enturmação dos alunos com o critério do “rendimento”). Por essa razão, alguns recebiam qualificativos de CDFs ou de *nerds*, o que por vezes provocava neles reações de afastamento e preconceito por parte dos colegas e, portanto, de dificuldades nas relações: “tinha pessoas [colegas da classe] que não gostavam muito, tipo a ‘nerdezinha’, a amiguinha do professor”, declara uma jovem.

Bons comportamentos na sala de aula: outra tônica das trajetórias

Alguns comportamentos dos jovens investigados revelaram-se significativamente presentes na sua trajetória escolar e, como hipótese, consideramos que sejam componentes centrais da produção do seu bom rendimento escolar. A fala mais reiterada dos jovens foi a de que “prestavam atenção na aula”. No entendimento de muitos, era suficiente ter esse comportamento, na escola pública, para obter boas notas. “Prestar atenção na aula” vinha acompanhado de outros comportamentos, como: “não conversar na aula, não fazer bagunça”, manter os deveres em dia, participar de projetos da escola, ser assíduo(a) às aulas, ser amigo(a) dos professores, perguntar sobre o que se tinha dúvida, pesquisar acerca dos assuntos trabalhados em sala de aula. A esse respeito, Paula diz que: “Eu procurava tudo a respeito daquele assunto; eu lia tudo, tudo; e decorava também”. Ao lado disso, todos eram alunos comprometidos, envolvidos com as atividades pedagógicas; não foi identificado nenhum caso que fugisse

a esse padrão de comportamento. Pode-se afirmar, ainda, que foram considerados alunos “disciplinados” em todo o ensino básico.

Silva (2007) discute as condições de possibilidade do fenômeno da disciplina e indisciplina em salas de aula frequentadas por jovens de meios populares. O autor investiga, de uma perspectiva sociológica, a constituição da (in)disciplina, observada em duas salas de aula de uma escola da rede municipal da periferia de Belo Horizonte. Foram identificados três tipos de alunos: “os frequentes na disciplina”, “os frequentes na indisciplina” e os “ocasionais na indisciplina”. A indisciplina, tendo como denominador comum o descumprimento de normas disciplinares estabelecidas pela escola e o fato de perturbar o bom andamento dos trabalhos pedagógicos em sala de aula¹⁸, apresenta-se da seguinte forma: atraso no horário de entrada na escola e na sala de aula, não uso do uniforme, (ameaças de) briga entre alunos, “fazer bagunça” (que inclui “conversar na aula”, brincadeiras, zombarias) como um comportamento típico, sair da sala sem pedir permissão. Alguns são comportamentos mais periféricos à *aula*, outros centralmente inseridos nela. Um comportamento mais pontual também foi identificado pelo pesquisador: os alunos entrarem na sala de aula, no início ou transcorrer da aula, encharcados de chuva.

Qual a razão de se fazer referência, aqui, a esses dados da pesquisa de Silva (2007)? Esse quadro de comportamentos de indisciplina descrito fornece, para o que se discute neste capítulo, uma espécie de pano de fundo em contraponto. Supõe-se que muitos desses comportamentos estariam também presentes nas salas de aula dos “bons alunos” investigados, o que pode indicar a excepcionalidade dos comportamentos “disciplinados” deles. Ou seja, tem-se como hipótese que esses comportamentos exemplares são, em alguma medida, excepcionais, atípicos, sendo pertinente

¹⁸ “A análise dos dados indica a possibilidade de uma distinção conceitual entre indisciplina e violência, e corrobora diversas investigações que têm enfatizado a natureza pouco grave e meramente perturbadora das condições de produção na aula, da maior parte dos comportamentos desviantes ocorridos em sala de aula” (SILVA, 2007, p. 10).

investigar as suas condições de possibilidade.²⁰ Antônio, referindo-se ao seu bom comportamento na sala de aula onde estudava e ao seu bom relacionamento com os professores (além de suas boas notas), declara: “[...] ninguém tinha nada disto [bons comportamentos]”.

Sempre bom aluno

“Sempre, sempre, sempre, sempre...” (Paula).

“[...] a menina que *estuda desde pequena*, saiu o resultado [do vestibular da UFMG], vamos ver se ela conseguiu” (Dora, grifo nosso).

Um dos resultados inequívocos da pesquisa diz respeito à “antiguidade” do bom desempenho escolar dos jovens entrevistados: desde o início da escolarização, para a maioria aos 6 anos; *sempre*. Em resposta à pergunta “desde quando você é bom aluno”, a resposta, unânime, foi “sempre”, que veio assim qualificado: desde o início (1ª série/ano de escolarização), “sempre gostei de estudar, sempre fui da turma A, sempre gostei de ir à aula, sempre prestei atenção na aula, sempre fui dedicada(o)”. Embora a memória dos primeiros momentos da escolarização possa ter sido truncada por esquecimentos, os estudantes entrevistados trouxeram desse momento a lembrança de terem sido bons alunos, de o processo de alfabetização ter ocorrido sem nenhuma dificuldade. Pode-se concluir, então, que os anos iniciais de escolarização, comparados aos subsequentes, mostraram-se os mais bem-sucedidos da trajetória escolar dos jovens.²¹

No entanto, cabe ressaltar um “nem sempre” na escolarização de alguns desses jovens: o que diz respeito ao horizonte, à ambição, ao

²⁰ O que não constitui foco desse trabalho.

²¹ A minha pesquisa de doutorado (VIANA, 2007, p. 233) apontou que o êxito nos anos iniciais de escolarização – um fato constante nos casos estudados –, assim como os êxitos intermediários, pontuais, “constituíram circunstâncias produtoras de sentido, disposições e práticas que tenderam a reforçá-lo, ou seja, transformaram-se numa base importante, embora insuficiente por si só, para a continuidade dos estudos”. Laurens (1992) corrobora essa conclusão.

projeto de fazer um curso superior. As orientações do Programa Bom Aluno, no momento da preparação dos jovens para a sua inserção nas escolas da rede privada e também paralelamente à escolarização nesses estabelecimentos, tiveram um papel fundamental no sentido de despertar-lhes a possibilidade de continuar os estudos até o curso superior. Esse contexto funcionou como uma forte instância de socialização, em que se instalaram disposições de futuro diferenciadas, inaugurando, para o jovem e sua família, o interesse de continuar os estudos e o vislumbrar de possibilidades. O depoimento de Gilda a esse respeito é eloquente:

“[...] nunca pensei em fazer curso superior, nunca; achei que eu ia formar para ser secretária, no máximo. Mas desde o [Programa] Bom Aluno que eu senti essa vontade. Eu nunca tive... criança fala... o que você vai ser quando crescer? Acho que eu nunca respondi a essa pergunta antes do Bom Aluno... o que eu vou ser quando crescer? Posso até tentar, mas eu vou virar secretária, nada que exigisse um curso superior”.

Os diferenciados níveis de excelência: na escola pública e na escola privada

“O melhor aluno da escola pública é o mais ou menos da privada; eu era mediana na escola privada” (Gilda).

“Caí de melhor pra mediana” (Dora).

“[...] me esforçava muito pra conseguir o mínimo deles lá”
(Feliciana).

Com base nos dados das entrevistas, não se pode afirmar que os sujeitos da pesquisa foram “bons alunos” *da mesma maneira* ao longo de toda a sua trajetória escolar. O que isso significa? Que à medida que progrediam nos estudos – do ensino fundamental ao superior – outros parâmetros de excelência/bom desempenho escolar foram sendo colocados. De forma interdependente, esses novos parâmetros tiveram origem: 1) nos tipos de estabelecimentos de ensino frequentados no ensino básico – da rede pública ou privada; 2) nas diferentes disciplinas de estudo a partir do ensino médio, que

apresentavam exigências intelectuais específicas. Se nas séries iniciais os estudantes entrevistados tiveram sempre bom desempenho *em todas as disciplinas*, passaram a enfrentar dificuldades, algumas gerais e outras em disciplinas específicas, a partir do ensino médio; dificuldades que surgiram no ambiente de escolas da rede privada altamente exigentes.

Perrenoud (1999; 2008), Bourdieu (2009) e Bourdieu e Saint Martin (1998) situam a emergência de níveis diferenciados de excelência escolar no contexto do complexo processo de avaliação na escola, que leva em conta: aprendizagens mais ou menos exigentes de conteúdos específicos em diferentes campos disciplinares, comportamentos mais ou menos facilitadores de bom desempenho que vêm do “ofício de aluno”, tipos de relação com o saber e com a escola que têm a sua gênese, entre outras, nas diferenças/desigualdades sociais. As ideias desses autores contribuem, em alguns aspectos, para “explicar” os níveis diferenciados de desempenho escolar que identificamos na pesquisa, mas não dá conta dos fatores diferenciadores que se vinculam aos tipos de estabelecimento de ensino frequentados pelos sujeitos da pesquisa, conforme sejam da rede pública ou privada e, ainda, conforme maiores exigências advindas do nível acadêmico e social dos estabelecimentos da rede particular. Essa fonte específica de produção de diferentes níveis de excelência encontra abrigo no contexto específico da estrutura do sistema de ensino no Brasil.

Os dados da pesquisa que remontam às séries iniciais enfatizam, por um lado, o fato de que, na escola pública, os sujeitos eram bons alunos em todas as matérias e, por outro lado, as “facilidades” para se ser “bom aluno” nesse momento. Dentre as “facilidades”, apareceu de forma reiterada que era suficiente “prestar atenção nas aulas”. A esse respeito, Gilda afirma: “se você prestar atenção na aula, você fecha qualquer prova; não precisa ler nada em casa”. Outros afirmam que bastava estudar às vésperas das provas. Enfatizou-se também que o grau de exigência intelectual era menor – “cobrança menor” foi a expressão utilizada pelos estudantes –, conforme declara Feliciano: “nem era muito o que fazia pra passar com quase 100% em tudo [na escola pública]”. Pressupõe-se que a afirmação de uma “cobrança

menor” vem da comparação com a experiência vivida na escola privada. Seguem alguns depoimentos:

“Na escola pública a prova era o que o professor passava no caderno; era só reler o que tinha escrito; às vezes, ele tirava a mesma pergunta que tinha dado no ‘para casa’ pra cê responder em sala de aula” (Feliciano).

“O professor passava questões no quadro, a gente tinha que achar a resposta e decorar, porque as questões eram iguais na prova... sempre fui ótima pra decorar. [...] os professores não cobravam que você entendesse, porque eu nem tinha que apresentar o trabalho, era só escrito; entregava” (Dora).

“A gente fazia trabalho, a gente fazia visita ao zoológico... meio ambiente... mas o que eu percebia era que a cobrança era menor, a execução dos trabalhos era mais *prática*. [...] fazer cartaz” (Antônio, grifo nosso).

Essas “facilidades” para ser bom aluno nesse estágio da escolarização precisam ser problematizadas: em primeiro lugar, de uma perspectiva comparativa com as dificuldades encontradas posteriormente no universo da escola privada; em segundo lugar, do ponto de vista também comparativo, com a situação de uma grande maioria de colegas de camadas populares que não lograram alcançar sucesso escolar, a despeito dessas “facilidades”. O que explica que os jovens vivessem (e interpretassem) dessa forma esse estágio de sua escolarização? Para além de uma simples descrição, torna-se pertinente indagar acerca das fontes dessas “facilidades” para o sucesso, que remeteria, entre outros fatores, para os processos familiares de socialização.

O grande divisor de águas nas trajetórias em pauta, no que tange ao bom desempenho escolar, localiza-se na passagem da escola pública para a privada. Embora tenham declarado que continuaram a ser bons alunos, a entrada na escola privada no final do ensino fundamental marca um momento de inflexão nas trajetórias dos estudantes entrevistados e sugere a necessidade de se relativizar o

bom desempenho escolar deles a partir daí; ou seja, trata-se de colocar como possibilidade a existência de outros níveis de excelência efetivamente construídos nesse contexto. A entrada na escola privada pode ser caracterizada, então, por um claro ritual de passagem e pela emergência de novas exigências²²: “um baque”, para Emília; “a diferença de nível é gritante”, para Paula. Cabe ressaltar, no entanto, o relato de que alguns colegas não bolsistas também enfrentaram²³ dificuldades no 1º ano do ensino médio, assim como eles.

Um dos indicadores mais objetivos das mudanças ocorridas está no fato de que as notas deixaram de ser (muito) altas. Uma jovem declara que, pela primeira vez na vida, teria obtido nota abaixo da média; outra, que chegara a uma situação de se ver submetida a exame de recuperação ao final de um ano letivo. Emília, no entanto, conseguiu voltar ao patamar anterior de notas e Feliciano também voltou a ser uma das primeiras da turma.

Algumas outras diferenças em relação à escola pública estariam, segundo os depoimentos, na “maneira como o professor explica a matéria”, na exigência de que “o exercício *tivesse que ser feito*”, na necessidade de estudar em casa e por mais tempo, incluindo os finais de semana. “Prestar atenção nas aulas” e “decorar” passam, então, a ser insuficientes para se alcançar bons resultados.

Do ponto de vista da aprendizagem, da apropriação do conhecimento, os relatos apontam que, no novo ambiente, exigia-se *aprofundamento* – “ter que raciocinar em cima do que está no livro para *entender*” (Dora, grifo nosso). A aplicação dos conhecimentos/conceitos na resolução de problemas passa também a constituir uma demanda e esse *aprofundamento* constitui, para os entrevistados, o grande diferencial em relação à escola pública, muito marcado nos

²² Ana Beatriz Ratton Ferreira (2011) desenvolveu uma pesquisa de mestrado, sob minha orientação, que considerou o mesmo campo empírico, mas com outro foco: os impactos da inserção desses jovens em um ambiente escolar de alto nível acadêmico. Os eixos norteadores do levantamento e da análise dos dados foram: a rede de sociabilidade dos alunos, as práticas e disposições culturais das famílias e estudantes, as práticas socializadoras das famílias.

²³ Esse fato aponta a possibilidade da existência de outros fatores que possam contribuir para essas dificuldades, para além da mudança de escola, situação vivida apenas pelos estudantes dessa pesquisa (os bolsistas).

depoimentos. Outra nova exigência apareceu como sendo a de *envolvimento*, no sentido de uma participação efetiva do aluno.

Quanto à passagem do ensino médio para o ensino superior, embora tenha ocorrido sem interrupção – um indicador da permanência do bom desempenho acadêmico desses jovens –, a vida acadêmica na UFMG, em processo, tem sido marcada por percalços e sucessos, que, no entanto, não serão objeto de tratamento neste trabalho.

Relação com a escola, com os estudos, com o saber

A inquestionável assiduidade à escola dos jovens entrevistados na pesquisa, ao longo de toda a sua trajetória escolar – tendo sido esse um dos critérios de seleção para a entrada no programa – é considerada aqui como um ponto de partida e pretexto para a discussão da relação deles com a escola, com os estudos e com o saber. Pergunto a todos na entrevista: “o que te fazia não faltar à aula?”. Sistemáticamente, não se faltava às aulas! Adoto esse comportamento como sinalizador de sentidos que esses jovens mantinham/mantêm com a escola, com os estudos e com o saber.

Serão retomados aqui dois pontos da teoria acerca dessa temática, discutida anteriormente no presente texto, para iluminar nossa sumária interpretação dos dados. O primeiro ponto diz respeito à noção abrangente de *relação com o saber* (e com a escola), que aponta para a necessidade de trazer à tona o(s) sentido(s) que os alunos constroem acerca dos saberes escolares e da sua escolarização num sentido mais geral. As noções de *atividade* e *mobilização* dos alunos se apresentam como centrais para, numa relação de mão dupla, compreender tais sentidos. O segundo ponto de ancoragem remete para a tese de que o fracasso ou o sucesso escolar seriam o resultado dos “modos de arranjo” de cada sujeito nos três níveis de inserção no processo de escolarização – que são também níveis de interpretação: 1) o nível dos exercícios cotidianos da sala de aula e do trabalho a ser feito em casa; 2) o dos saberes no campo das disciplinas na sua “forma escolar”, com suas normas e exigências específicas; o nível da mobilização, ou não, da atividade intelectual necessária, que teria

impacto na eficácia na apropriação dos saberes; 3) o nível do saber em geral e do aprender. O modo de interpretação dos dados que pressupõe “modos de arranjo” singulares de inserção na escolarização parece-me extremamente fértil.

Foi identificada, para a maioria dos estudantes entrevistados, uma necessidade interiorizada de estar presente todos os dias na escola, que não demandava controle dos pais, desde os anos iniciais. Necessidade que não se apoiava em obrigação. Faltar à aula podia significar “eu vou perder alguma coisa, eu não posso perder” (Feliciano); “temor de ficar pra trás na matéria [...] de perder matéria e depois não conseguir acompanhar; sempre eu tinha medo de ir mal na escola” (Dora). Não temos dados suficientes para afirmar o sentido desse temor de “perder matéria e de não acompanhar os estudos”; se ele estava ligado a uma relação propositiva de efetivamente aprender os conteúdos das matérias e/ou se a envolvimento mais “tarefeiros” com as atividades propostas. Ao lado dessa necessidade de ser frequente às aulas, era *também* prazeroso estar na escola: para estar com os colegas; porque se gostava dela. Embora aparecendo em apenas um caso, não se podia faltar às aulas *também* por causa das exigências do Programa Bolsa Escola.²⁴

Se existe um dado muito claro que pode ser extraído dessa investigação é o seguinte: os sujeitos se mostraram muito *mobilizados* para os /nos estudos, mobilização que se expressava em *envolvimento efetivo com as atividades escolares*. Mesmo no momento de enfrentamento das dificuldades advindas da entrada na escola privada, não se percebeu arrefecimento dessa mobilização/ envolvimento, mas, pelo contrário, um forte movimento no sentido da busca de adaptação e de superação. Cabe perguntar, no entanto, o que estava/está na origem dessa mobilização. Quais os sentidos mobilizadores: para estar na escola de forma assídua, para cumprir em tempo todas as atividades propostas e, sobretudo, para ter bom desempenho/excelência escolar.

²⁴ O Programa Bolsa Escola constitui um programa de transferência de renda para famílias pobres, com o objetivo de fornecer condições mínimas para que elas enviem seus filhos à escola, ao invés de fazê-los trabalhar para complementar a renda da família.

Considerações finais

A questão central da pesquisa que deu origem às discussões deste texto – o que caracteriza a excelência escolar de jovens universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte? – buscou abordar, com outro foco, a problemática mais geral da longevidade escolar em meios populares. Reitera-se aqui que os estudos que vem sendo realizados nesse campo não tomam o sucesso acadêmico das trajetórias investigadas como questão central a ser elucidada. Essa dimensão, quando aparece, vem de forma periférica.

Ao buscar esse novo foco para a abordagem da problemática – a “excelência escolar” como marca da escolarização longa dos jovens –, trilhei um caminho marcado pela necessidade de exploração do novo, sobretudo no que tange à interpretação dos dados empíricos. Isto posto, ponho em relevo o que se segue, num esforço de sistematização de alguns pontos acerca do trabalho realizado, com o propósito de uma breve conclusão:

1) Embora o eixo das análises estivesse voltado para *descrever* a “alquimia” do bom desempenho escolar, nas suas diferentes dimensões, veio constantemente à tona a indagação acerca do que “explica” comportamentos, atitudes e disposições dos jovens que estariam na base de seu bom desempenho escolar. Se se pretende ainda realizar um grupo focal com os estudantes, que as famílias sejam também entrevistadas. Algumas “respostas” a essa questão poderão advir daí e, certamente, de outros trabalhos.

2) Com base nos dados de que disponho e com os quais trabalhei neste texto, vislumbrei a impossibilidade de se separar, nos processos de produção dos casos de bom desempenho escolar, *o que teve origem* na socialização familiar (e seus impactos na constituição de determinadas disposições dos filhos/jovens investigados, (des)favorecedoras de sucesso acadêmico) e em outras experiências “não escolares”, e o que *se deveu* ao funcionamento das escolas frequentadas, públicas e privadas. É bem verdade que o estudo não se propôs a realizar essa distinção, nem uma investigação do interior das escolas. Mas a indagação emergiu de maneira forte. Pareceu-me

claro, por fim, que uma continuidade de estudos carece de aportes teóricos de diferentes áreas de conhecimento.

3) O estudo das situações inesperadas de permanência na escola até o ensino superior, nos meios populares, que não tiveram como intenção focalizar a excelência escolar, mostraram (e continuam mostrando) trajetórias escolares marcadas por dificuldades de toda ordem – realizadas a duras penas, “aos trancos e barrancos” – e que têm a sua pertinência específica e inequívoca. Resultados importantes dessa vertente de estudos foram aqui referidos. Mas defendo também, a partir do trabalho apresentado, a relevância de se buscar compreender a longevidade escolar nesses meios que traga a marca do bom desempenho acadêmico. Esse estudo dá visibilidade à excepcionalidade das trajetórias escolares abordadas, que, minoritárias do ponto de vista estatístico, ainda se encontram na sombra.²⁵

Referências

- ALMEIDA, Wilson Mesquita. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens sócio-econômicas e educacionais na USP*. 2006. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BAHIA, Mailine; FALCÃO, Beatriz. *Longevidade escolar em camadas populares - Uma revisão de estudos empíricos recentes realizados no contexto brasileiro*. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica (apoio Fapemig). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- BAUTIER, Élisabeth; CHARLOT, Bernard; ROCHEX, Jean-Yves. Entre apprentissages et métier d'élève: le rapport au savoir. In: VAN ZANTEN, Agnès (Org.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 2000. p. 178-188.
- BAUTIER, Élisabeth; RAYOU, Patrick. *Les inégalités d'apprentissage - Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris: PUF, 2009.

²⁵ Daí a importância do Programa Bom Aluno, que descobre, seleciona e dá visibilidade a esses casos, oferecendo um campo empírico rico em potencialidades para investigações.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de Educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 39-64.

_____. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009. p. 231-268.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de Educação*: Pierre Bourdieu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 231-268.

CANÁRIO, Rui. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber. In: _____. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 35-74.

_____. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

DIÓRIO, Zânia Maria. Bom Aluno: O Brasil precisa deste talento. In: FARFUS, Daniele; ROCHA, Maria Cristhina de Souza (Orgs.). *Inovações Sociais*. Curitiba: Sesi/Senai/Unindus, 2007. p. 175-192.

FERREIRA, Ana Beatriz Ratton. *Impactos da inserção em escolas da rede privada de alto prestígio acadêmico sobre jovens populares e suas famílias: o Programa Bom Aluno de Belo Horizonte*. 2011. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

LAACHER, Smaïn. *L'institution scolaire et ses miracles*. Paris: La Dispute, 2005.

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

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares - As razões do improvável*. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefer. São Paulo: Ática, 1997.

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

PERRENOUD, Philippe. *O ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Avaliação: Da excelência à regulação – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Sucesso na escola; só o currículo, nada mais que o currículo! *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 9-27, 2003.

_____. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 4. ed. Madrid: Ediciones Morata e Fundación Paideia Galiza, 2008.

- PIOTTO, Débora Cristina. *As exceções e suas regras: estudantes de camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- SILVA, Jaílson 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.
- SILVA, Luciano Campos. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- TERRAIL, Jean-Pierre. *Destins ouvriers: la fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France, 1990.
- THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 11, n. 32, p. 211-225, maio/ago. 2006.
- VIANA, Maria José Braga. Novas abordagens da escolarização das camadas populares: uma revisão de estudos recentes acerca de trajetórias escolares de sucesso. *Vertentes*, São João del-Rei: UFSJ, n. 7, p. 82-93, 1996.
- _____. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p.107-125, jan./abr. 2006.
- _____. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. [Apoio Fapemig.] Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007.
- ZÉROULOU, Zaihia. La réussite scolaire des enfants d'immigrés: l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, Paris, v. 24, n. 3, p. 447-540, 1988.

DE ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS AO INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AERONÁUTICA (ITA): “A FABRICAÇÃO DAS EXCEÇÕES”¹

Wânia Maria Guimarães Lacerda

Introdução

A pesquisa³ que deu origem a este trabalho objetivou compreender e interpretar como indivíduos provenientes de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar construíram carreiras escolares de excelência ingressando no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA),⁴ o que inscreve este texto no conjunto daqueles que tratam do sucesso escolar improvável.

O ITA é uma escola pública de ensino superior reconhecida socialmente como uma instituição de *alta qualidade*.⁵ Vinculado ao

¹ Expressão de Ferrand, Imbert e Marry (1999, p. 12).

³ Esta pesquisa foi realizada visando à produção da tese de doutoramento intitulada: *Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), a qual contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

⁴ A escolha do ITA deveu-se ao interesse de potencializar a improbabilidade dos percursos escolares a serem estudados, pois aqueles que chegam aos cursos de prestígio, apesar das condições desfavoráveis, concentram as propriedades sociais e escolares que conduzem a esses percursos. Assim, buscou-se uma instituição de elevado prestígio, reputação e notoriedade, cujos cursos fossem altamente seletivos, ou seja, uma instituição em que as “minorias estatísticas fossem mais improváveis” (BAUDELLOT, 1999, p. 7).

⁵ Conforme Jay (2002), é razoavelmente problemático definir quais termos utilizar para designar as escolas prestigiosas. Entretanto, optei por utilizar a designação “escola de alta qualidade”, que parece melhor explicitar a especificidade do ITA. Essa mesma designação foi utilizada por Almeida (1999) nas escolas de ensino médio da cidade de São Paulo que preparam estudantes para vestibulares altamente seletivos.

Comando da Aeronáutica – Ministério da Defesa –, o instituto forma engenheiros civis e militares, nas áreas de engenharia aeronáutica, engenharia eletrônica, engenharia mecânica aeronáutica, engenharia de infraestrutura aeronáutica e engenharia da computação.

O prestígio, notoriedade e reputação do ITA possibilitam-lhe escolher alunos considerados os melhores, os mais aptos, garantindo estreita adequação das propriedades sociais e culturais dos alunos selecionados com o estilo da escola e a manutenção da posição do prestígio do instituto no campo do ensino superior brasileiro.

Entre os princípios que posicionam o ITA no polo dominante do campo do ensino superior brasileiro estão: o tipo de escolarização oferecida, valorizada socialmente, tanto por se tratar de uma graduação na área da engenharia, um dos ramos tradicionais de formação acadêmica no Brasil, conforme Miceli (2001), quanto pelo reconhecimento, no duplo sentido do termo, ou seja, devido à visibilidade e legitimação dessa formação, que garante aos egressos posições sociais e profissionais elevadas na estrutura social e ocupacional brasileira; a altíssima concorrência dos vestibulares; o tipo de organização das atividades acadêmicas que impõe a sucessão ininterrupta de atividades escolares intensas e controladas, elevando ao máximo a produtividade escolar e consumindo todo o tempo disponível dos alunos, o que é próprio das escolas de prestígio, conforme Bourdieu (1989), Faguer (1997), Jay (2002), Almeida (1999), Pinçon e Pinçon-Charlot (2002); a competência escolar dos iteanos; o destino social reservado aos egressos; e o capital simbólico dos iteanos.

O ingresso em instituições de ensino superior de *alta qualidade* é mais provável àqueles estudantes favorecidos material e culturalmente, os quais frequentam, de modo geral, a educação básica em instituições privadas, consideradas como aquelas que oferecem o ensino fundamental e médio de melhor qualidade.

A rentabilidade do favorecimento cultural nos processos de escolarização foi destacada por Bourdieu (1992a; 1992b; 1998c) e Nogueira (2000). Os estudantes herdam de suas famílias diferenciadas bagagens sociais e culturais, as quais seriam mais ou menos rentáveis no espaço escolar. Trata-se, portanto, de correlação positiva entre posse de patrimônio cultural pelas famílias e desempenho escolar de

excelência dos filhos, o que faz com que os alunos das escolas de excelência sejam, na sua maioria, *herdeiros* (ALMEIDA, 1999; BOURDIEU, 1998b; FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999).

Esse é o caso da maioria dos iteanos, cujas famílias transmitiram heranças culturais, das quais os filhos se apropriaram. Porém, apesar das fracas chances de ingressar no ITA daqueles estudantes cujas famílias não possuíam os capitais cultural e escolar favoráveis a esse ingresso, alguns indivíduos construíram destinos escolares de exceção e se tornaram alunos dessa instituição.

Descrever e analisar como quatro iteanos, cujas famílias eram detentoras de fraco capital cultural e escolar, ingressaram no ITA constituiu-se no propósito deste trabalho.

Entre os quatro sujeitos investigados, três são irmãos: dois deles são egressos e o terceiro ingressou no ITA, mas não concluiu a graduação. O quarto sujeito é também engenheiro egresso do ITA. A geração de dados deu-se por meio de entrevistas semidiretivas, centradas nas histórias escolares desses sujeitos.

A orientação teórica assumida, para responder às indagações sobre os destinos escolares de exceção dos sujeitos pesquisados, fundamenta-se nos trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, os quais se inscrevem na tradição disposicionalista da ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004). Assim, na análise das práticas e representações sobre as práticas dos sujeitos investigados foi levado em conta o passado incorporado, ou seja, os processos de socialização vividos por esses sujeitos, que constituíram suas disposições a pensar, sentir e agir.

Por se tratar de narrativas biográficas, as quais se apresentam de forma complexa para a análise sociológica, foram utilizados dois modos de inteligibilidade dos dados empíricos. Um deles refere-se à análise de conteúdo (BARDIN, 1977), à qual o material discursivo foi submetido. O outro, privilegiando-se a singularidade de cada percurso escolar, refere-se à reconstrução das biografias escolares (LAHIRE, 2004), estruturando os perfis de configurações singulares, a partir das seguintes “traços pertinentes” (PASSERON, 1995, p. 206) da análise: os sentidos atribuídos pelas famílias e pelos iteanos a uma escolarização longa; as relações entre as histórias escolares das gerações; a

mobilização familiar e individual na constituição dos percursos escolares de excelência; e as disposições escolares dos iteanos.

Este trabalho se constitui de quatro seções, em que são feitas a reconstituição e a análise das biografias escolares de cada um dos sujeitos investigados. Ao final do texto são apresentadas as considerações finais – um esforço de síntese e de construção de resposta à indagação sobre como Felipe, Pedro, André e Francisco, oriundos de famílias detentoras de fraco capital escolar e cultural, ingressaram no ITA.

Felipe, ou a “necessidade tornada virtude” e a solidariedade fraternal

“Eu sentia muita felicidade na escola.”

Felipe é irmão de Pedro e André. Eles fazem parte de uma fratria de quatro irmãos – três irmãos e uma irmã – e se originam de uma família detentora de fraco capital cultural, escolar e social, cujas condições materiais eram bastante precárias. Felipe – o mais velho – e Pedro – apenas um ano de idade mais novo que Felipe – são egressos do ITA. André, o caçula, ingressou no ITA, mas interrompeu o curso no início do 4º ano. A irmã concluiu a educação superior em uma instituição privada, a qual não ocupa posição de prestígio no campo do ensino superior brasileiro.

Felipe, na época da entrevista, tem 33 anos de idade, reside na cidade de Belo Horizonte e é proprietário e professor, juntamente com o irmão Pedro, de uma escola de ensino médio de prestígio na cidade.

O pai de Felipe, Pedro e André estudou até a 3ª série do ensino fundamental e sua mãe concluiu o ensino fundamental. A história escolar da mãe de Felipe, interrompida quando ela concluiu o ensino fundamental, é mais um caso de “frustrada de escola” (LAHIRE, 1997; TERRAIL, 1990), pois ela desejava prosseguir na carreira escolar e se sentia em condições para isso, mas se viu impedida de fazê-lo, em função das condições de vida de sua família de origem.

Felipe não reconhece na história de vida do seu pai, marcada pela precariedade material e pela origem rural, a justificativa para o fato de ele ter avançado tão pouco na carreira escolar. Ele considera que o baixo nível de escolaridade do pai se deve, em parte, à falta de interesse e incapacidade.

Em toda a sua narrativa, Felipe destacou, de forma recorrente, a enorme diferença, ou até mesmo oposição, entre as práticas de sua mãe e as de seu pai, indicando descompasso entre as expectativas maternas e paternas. Por exemplo, enquanto o pai pouco mencionava o desempenho escolar dos filhos e exigia deles a dedicação ao trabalho, quando ainda eram crianças, a mãe se orgulhava do brilhantismo escolar dos filhos e expressava seu sofrimento diante do fato de que eles tivessem que trabalhar.

Para Felipe, o apoio afetivo da mãe, o reconhecimento do seu valor escolar, manifestado de forma recorrente e pública, teve peso relevante na constituição de suas disposições à dedicação aos estudos, pois ele passou a se perceber, em parte, a partir do ponto de vista de sua mãe. Trata-se, conforme Bourdieu (2001a, p. 203), dos efeitos do “*fatum* familiar, entendido como o conjunto dos veredictos, positivos ou negativos, endereçados à criança, enunciados performáticos do ser da criança que fazem ser aquilo que enunciam”.

Felipe viveu na sua infância forte privação material. Algumas palavras utilizadas por ele para se referir ao local e às suas condições de moradia, durante a infância e parte da adolescência, permitem, de imediato, construir uma imagem dessa privação: “um barraco”; “perto da favela”; “sem energia elétrica”; “sem televisão ou geladeira”; “poucos móveis”; “um quilômetro morro acima”; “numa rua sem calçamento”.

Tal condição, juntamente com o afastamento do pai em relação ao sustento familiar e o lugar ocupado por Felipe na fratria, primogênito, exigiu que ele assumisse responsabilidades no âmbito familiar, quando ainda era criança. Nos relatos de Felipe, observa-se que esse fardo moral só foi possível suportar porque ele assumiu essas responsabilidades junto com o irmão Pedro, o que fortaleceu o laço de solidariedade entre eles.

Em relação a Pedro, Felipe expressa um sentimento profundo de vivência de experiências comuns e uma solidariedade particularmente intensa. Sua história de vida e escolar é sempre contada em associação à história do irmão Pedro, indicando forte interdependência. Ele utiliza a expressão “a gente” ao falar de si, porque na maioria das vezes está se referindo a ele próprio e ao irmão, ou seja, trata-se de relatos indissociáveis.

A solidariedade entre Felipe e seu irmão Pedro foi, durante todo o percurso escolar, bastante forte. Felipe destaca, nos seus relatos, a importância desse irmão não só na escola, mas em toda a sua vida, em função da convivência, cumplicidade, apoio moral e afetivo entre eles.

O brilhantismo e a intensa e precoce mobilização escolar marcam a carreira escolar de Felipe. Ele parece ter rompido, no início de sua trajetória escolar, com a lógica da “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998a, p. 88), ou seja, com a lógica que tenderia a fazer com que suas aspirações e condutas no universo escolar correspondessem àquilo que comumente se observa nos grupos com condições objetivas de vida semelhantes às suas. Assim, ele foi, aos poucos, ajustando suas ações para fazer advir um futuro que estava “em potência no presente” (BOURDIEU, 1998a, p. 111), isto é, alterando as características do que seria provável para ele em termos de destino escolar, ainda que estivesse submetido a condições objetivas de vida bastante precárias.

A imersão de Felipe no porvir parece se relacionar à sua negação do presente e exigiu dele “interesse” (BOURDIEU, 2001b, p. 261) pelo jogo social. A *illusio*, ou seja, o *interesse*, mobilizou-o a “fazer o tempo” agir na configuração do presente mobilizado pelas determinações do seu “por vir”, antecipando e perseverando a construção de um futuro que superasse seu presente.

O êxito escolar de Felipe foi o que desde as séries iniciais do ensino fundamental lhe permitiu perceber as chances, ter interesse pelo jogo escolar e o induziu a organizar suas práticas em função de um “por vir”, o qual estava inscrito no presente, porque ele “tinha alguma coisa a esperar do jogo” (BOURDIEU, 2001b, p. 259). Assim, os êxitos escolares parciais funcionaram “como estímulo reativante que redobra

a propensão a investir na escola e reforça o efeito de consagração exercido pela sanção escolar” (BOURDIEU, 1998a, p. 111).

Ferrand, Imbert e Marry (1999) destacaram a importância dos êxitos parciais na constituição das carreiras escolares de excelência dos sujeitos que pesquisaram, pois esses êxitos colaboraram para a constituição do *habitus* “resistente”, propício ao enfrentamento das dificuldades escolares advindas da condição de não ter herdado capitais e para fazer com que os estudantes se mantivessem dispostos, durante longo tempo, à dedicação aos estudos.

Viana (1998; 2000) também destacou a importância dos êxitos parciais na constituição da longevidade escolar em estudantes de camadas populares, pois na ausência de um projeto escolar de longo prazo foram formulados planos parciais, a partir desses êxitos, também parciais. Portanto, os êxitos parciais funcionaram como estimuladores contínuos de investimentos e mobilizações para o prosseguimento dos estudos e colaboraram na constituição de disposições, as quais engendraram práticas favoráveis à longevidade escolar.

O êxito escolar de Felipe – condição necessária para seu êxito social – era decorrente de, ao mesmo tempo em que reforçava, sua propensão a investir no trabalho escolar, diminuindo o espaço das incertezas quanto ao futuro, uma vez que havia concordância entre as antecipações de Felipe e suas realizações.

As relações entre as condições objetivas de vida de Felipe, suas experiências de sucesso na escola, a percepção das implicações desse sucesso escolar do ponto de vista social, a forma como ele lidava com sua condição social de origem, a relação estabelecida com o percurso escolar da mãe, o qual indicava sentido ascendente em relação aos percursos escolares da geração precedente, parecem ter colaborado para que Felipe percebesse as oportunidades e ajustasse suas esperanças em relação a elas.

Apesar da precariedade das condições materiais, ele, desde muito cedo, interessou-se pelo jogo escolar, e suas disposições e práticas de investimento no futuro foram, continuamente, ganhando mais regularidade. Conforme Bourdieu (1998a, p. 104), “a trajetória ascendente tende a se prolongar e se realizar: espécie de *nisus*

perseverandi, em que o trajeto passado se conserva sob a forma de uma disposição frente ao futuro”.

A imersão de Felipe no “por vir” deu origem a experiências subjetivas que oscilavam entre esperas, esperanças e temores e lhe impôs muitos sacrifícios e renúncias. O êxito social pensado por ele tinha como objetivo assegurar melhores condições de vida não só para si, mas para toda a sua família, o que fez com que a aspiração a esse êxito coletivo se constituísse em um dos suportes para que ele perseverasse na escola, apesar das dificuldades enfrentadas.

A presença da mãe de Felipe no seu processo de escolarização se deu, principalmente, nos primeiros anos e consistia no auxílio ao filho na escolha do estabelecimento escolar, no apoio ao desenvolvimento do trabalho escolar, “tomando” a matéria e ensinando operações matemáticas por meio de jogos. O tipo de atividade que a mãe de Felipe desenvolveu introduziu-o no mundo da matemática, disciplina muito valorizada no espaço escolar, cujo bom desempenho, de modo geral, é atribuído ao talento pessoal.

Felipe confere grande importância ao orgulho que sua mãe demonstrava sentir em relação a ele, pois isso lhe dava forças para fazer as renúncias e sacrifícios necessários, de forma durável, para a constituição de um percurso escolar brilhante, uma vez que receberia em troca “provas de reconhecimento, de consideração ou de admiração” (BOURDIEU, 2001a, p. 202), ou seja, o orgulho de sua mãe e o reconhecimento dos profissionais da escola.

Esse reconhecimento pode ser considerado como “móvel de interesse simbólico” (BOURDIEU, 2001a, p. 203), pois Felipe, lembrando sua infância, disse que tinha, naquela época, “forte desejo de reconhecimento”. Era como se ele dissesse: “me ajuda, olha todos os esforços que eu fiz para me sair muito bem...” (TERRAIL, 1990, p. 241, tradução nossa).

O destaque dado por Felipe à satisfação que sentia com as manifestações de orgulho da mãe parece indicar também que ele se sentia impelido a manter sua condição favorável na escola, ou seja, a manifestação do reconhecimento materno colaborava para a constituição das suas disposições de “ser (tendencialmente) à altura de tais potencialidades” (BOURDIEU, 2001b, p. 265).

Felipe frequentou escolas públicas durante toda a sua formação. O tipo de escola pública frequentada até a conclusão da educação básica parece ter contribuído positivamente para a constituição de seu percurso escolar longo. Essas escolas, na hierarquia do *subcampo* das escolas públicas, ocupavam posições dominantes.

Desde as séries iniciais Felipe apresentou excelentes resultados escolares, o que lhe permitia ocupar posições favoráveis na classificação escolar. Nesse lugar, Felipe tinha acesso a informações privilegiadas sobre o universo escolar, como a importância de frequentar escolas de qualidade para a aprovação em vestibulares seletivos; o tipo de apropriação de conhecimentos valorizada pela escola, ou seja, a dedicação aos conteúdos que a escola mais valorizava, e não outros, e a possibilidade de se apresentar aos vestibulares como “treineiro”. Além disso, também em função de seu excelente desempenho acadêmico, sempre gozou de bom relacionamento com os professores. Felipe correspondia às expectativas dos professores não só em termos de desempenho escolar, mas também aceitando as normas escolares.

A condição favorável na escola e a relação de reconhecimento mútuo com a sua mãe e o irmão se contrapunham, na história escolar de Felipe, à necessidade de conciliar estudo e trabalho, desde as séries iniciais do ensino fundamental. Ele começou a “ajudar” seu pai muito cedo, com a idade de 8 anos, ocupando-se do aluguel de bancas em uma feira livre e da venda de apostas do “jogo do bicho”. Felipe refere-se ao trabalho na infância de forma ambígua: ao mesmo tempo em que lhe tirava a condição de ser criança, também acreditava que exercer tais atividades fez com que ele desenvolvesse disposições favoráveis ao seu processo de escolarização, como a autonomia, a responsabilidade e a dedicação.

O excelente desempenho escolar de Felipe era ao mesmo tempo causa e efeito de suas experiências positivas na escola, parecendo ser essa uma das razões para ele se referir à escola em tom de celebração, o que fez desaparecer de seu discurso todas as dificuldades enfrentadas, durante seu percurso escolar, como a falta de tempo para se dedicar aos estudos e ao lazer e a inexistência de rede de sociabilidade.

Felipe não se referiu em sua narrativa a problemas ou dificuldades com seus colegas, mas parece que ele viveu certo isolamento na escola, ou seja, durante seu percurso escolar esteve radicalmente próximo do seu irmão Pedro, mas ambos estiveram “fechados” em relação à ampliação dos seus círculos de amizade.

É preciso destacar ainda que a não referência de Felipe a sofrimentos causados pelas classificações escolares e relações com colegas na escola tanto pode ter sido uma escolha de silenciamento quanto estar relacionada ao fato de pertencer a um grupo de indivíduos que escaparam das eliminações ao longo do percurso escolar e passaram a ocupar uma posição de destaque – o que pode ter reduzido o sofrimento que as dificuldades enfrentadas no percurso poderiam ter causado, principalmente se comparados àqueles que ficaram para trás (FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999). Além disso, conforme Grignon (1991), a reconstrução de um percurso, pela narrativa feita a partir de um lugar social de prestígio, pode fazer com que o sofrimento e as dificuldades enfrentados ao longo do percurso sejam “suavizados”. Pode-se também formular a hipótese de que o desempenho escolar excepcional de Felipe tenha, por exemplo, anulado os efeitos da classificação social pela indumentária, ao mesmo tempo em que a precariedade da indumentária tenha eliminado os efeitos da “barreira invisível” (BOURDIEU, 2005) que o desempenho escolar impõe entre os estudantes bem-sucedidos e aqueles que não obtêm bons resultados na escola.

As experiências de Felipe no espaço escolar, de modo geral, diferenciavam-se daquelas que comumente se observa entre alunos com propriedades sociais semelhantes às suas. O lugar distinto que ocupava produziu-lhe certo conforto para agir no universo escolar. Os momentos difíceis relatados por Felipe, durante o seu percurso escolar, provinham de causas externas a esse universo. Por exemplo, o deslocamento geográfico da família que acarretou mudança de escola no meio do ano letivo, quando ele cursava a 6ª série.

A escolha do novo estabelecimento escolar a ser frequentado foi feita pela mãe e pelos filhos, os quais já detinham informações suficientes para compreender a importância do tipo de

estabelecimento escolar frequentado na constituição de uma carreira escolar longa e escolheram uma escola localizada no centro da cidade.

Quando Felipe concluiu a 8ª série, ele se apresentou para a seleção em outra escola pública de Betim, cidade onde passou a residir, e foi aprovado em segundo lugar. No ensino médio, ele manteve os excelentes resultados escolares. Esse desempenho fez com que a direção da escola e a professora de matemática lhe solicitassem que ajudasse os colegas, ensinando-lhes conteúdos matemáticos em aulas de reforço. Das aulas de reforço para as aulas particulares foi uma passagem rápida. Essas aulas eram ministradas nas residências dos alunos, o que exigia muito esforço físico de Felipe para se deslocar e o colocou diante do oposto geográfico e social. A circulação pelos bairros dos alunos proporcionou a Felipe certa inserção em novos espaços sociais e parece ter colaborado para ampliar suas aspirações sociais e escolares.

A dedicação de Felipe a ministrar aulas particulares lhe permitiu fazer alguma previsão de ordem financeira, dado que até aquele momento os recursos arrecadados pelos irmãos eram apenas os necessários para o sustento familiar imediato e oscilavam continuamente.

Além disso, a nova atividade de Felipe, professor de aula particular, foi muito favorável ao seu desenvolvimento na escola, pois esse tipo de conciliação entre estudo e trabalho aprofundava a apropriação do conhecimento escolar, melhorando, portanto, ainda mais seu desempenho.

De acordo com Nogueira (2000, p. 145), os pais pertencentes aos meios culturalmente favorecidos por ela investigados, de modo geral, opunham-se à conciliação estudo e trabalho, mas toleravam que seus filhos ministrassem, em tempo parcial, aulas particulares, dado o conteúdo dessas atividades, ou seja, por se tratar de atividades de ordem intelectual, consideravam que elas prolongavam o tempo dedicado ao estudo. Parece que Felipe pôde usufruir o mesmo tipo de vantagem ao se dedicar durante todo o ensino médio a ministrar aulas particulares.

Quando cursava o 3º ano do ensino médio, portanto faltando um ano para concluir seu curso nesse nível de ensino (que era de quatro

anos, por se tratar de um curso técnico), Felipe apresentou-se ao vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e foi aprovado, o que elevou a confiança em si mesmo, nos seus resultados escolares e o fez ajustar suas expectativas acadêmicas. A partir de então, Felipe tomou a decisão de estudar para conseguir ser aprovado no ITA: “Falei: ‘vou estudar no ITA, vou estudar no ITA, tentar passar no ITA’”.⁶

Apesar do projeto de Felipe de ingressar no ITA, ele não dispunha de tempo para investir nos estudos. Ele havia ingressado em um estágio em processamento de dados na Fiat que lhe ocupava todo o dia e frequentava a escola no turno noturno. Diante disso, decidiu deixar o estágio na Fiat para se preparar para o ingresso no ITA, o que foi favorecido pela garantia do apoio de seu irmão Pedro, o qual assumiu o sustento familiar. Mais um exemplo de que a cumplicidade, a solidariedade e o apoio moral e afetivo entre os irmãos davam, a um e a outro, garantia de sustentação em suas decisões quanto à carreira escolar e aos seus efeitos em relação ao sustento familiar.

As condutas de Felipe nesse momento de seu percurso escolar foram sustentadas pelo apoio do irmão Pedro; pelo fato de que ele pôde continuar colaborando com o sustento familiar, ministrando aulas particulares; e pela experiência positiva de aprovação no vestibular da UFMG, quando ainda não havia concluído o ensino médio, pois ele tinha como base um “conjunto de seguranças, cauções e garantias” (BOURDIEU, 2001b, p. 275).

A estratégia utilizada por Felipe na preparação para a seleção do ITA foi investir mais tempo nos conteúdos em que ele apresentava bom desempenho e apropriar-se apenas do essencial em relação àqueles conteúdos que não dominava, como inglês e literatura.

As disposições de Felipe à dedicação aos estudos, à autonomia, à competição,⁷ à perseverança e à ascese podem ser observadas em

⁶ O interesse em ingressar no ITA surgiu a partir dos exercícios de matemática e física, considerados muito difíceis, os quais eram apresentados em livros didáticos do ensino médio como desafios, e Felipe dedicava-se a resolvê-los.

⁷ A dedicação de Felipe aos esportes, principalmente no ITA, onde essa prática é muito estimulada, parece indicar que sua disposição à competição na escola

várias etapas de sua trajetória escolar. A gênese dessas disposições se encontra, entre outras possibilidades, nos múltiplos processos de socialização e contextos vivenciados e no fato de que ele acreditava precisar do título escolar para melhorar suas condições de vida e as de sua família, em relação à qual ele demonstra ter responsabilidades.

No final daquele semestre de preparação para o vestibular do ITA, Felipe apresentou-se para a seleção dessa instituição e, também, para o curso de ciência da computação da UFMG e foi aprovado em ambos. Ingressou no ITA.

Pedro, ou o distanciamento revelador e a resistência

“Só o gagá salva. Só o estudo salva.”

Pedro, irmão de Felipe, apenas um ano mais novo, ocupa o segundo lugar na fratria de quatro irmãos. Ele tem na época da entrevista 32 anos de idade e é proprietário e professor de uma escola de ensino médio, juntamente com o irmão.

Em relação às histórias escolares dos seus progenitores, Pedro, diferentemente do irmão, não recrimina o pai pelo baixo nível de escolaridade e considera que as condições de vida, desde a infância, justificam o fato de o pai ter interrompido os estudos precocemente. Já em relação à história escolar da mãe, como seu irmão, ele destaca as qualidades e o esforço dela no universo escolar, ainda que tenha concluído apenas o ensino fundamental.

Pedro começou a trabalhar com 7 anos de idade, junto com seu irmão Felipe. Apesar de ter iniciado no trabalho muito cedo, ele parece não se ressentir de ter sido submetido a essa atividade quando ainda era criança. Pelo contrário, destaca as vantagens do ingresso

também se deu em relação aos esportes. Os relatos de Felipe sobre a prática de esportes no ITA, sua colocação no *ranking* daqueles que eram mais bem classificados nas competições, as referências feitas às competições vencidas nos textos que contam as histórias de sua turma parecem indicar que Felipe utilizava essa prática também como forma de se integrar ao grupo de iteanos, dadas as suas diferenças sociais e culturais que poderiam conduzi-lo a certo isolamento.

precoce no trabalho: a apropriação do conhecimento matemático e o aprendizado da persistência.

A conciliação estudo-trabalho exigiu muito esforço físico dos dois irmãos, e foi o apoio afetivo entre eles que parece ter assegurado a formação de suas disposições temporais à perseverança. Segundo Pedro, “[...] o tempo passou... Eu continuei... me esforçando muito no trabalho, na escola. Acordava às três da manhã, carregava muito peso, depois íamos para a escola estudar. Vamos!”.

A palavra de ordem – “Vamos!” –, dita por Pedro a Felipe e por Felipe a Pedro, indica que essa foi a forma que eles encontraram para manter a perseverança, quando, por razões diversas, o desânimo ou o cansaço físico tomava conta de algum deles.

Uma dissociação impossível de se fazer, para Pedro, ao relatar sua trajetória escolar, da mesma forma que ocorreu com Felipe, é contar sua história sem mencionar a participação do irmão, tal a intensidade das experiências comuns vivenciadas. Ele também utiliza constantemente o plural para se referir à sua carreira escolar e às suas práticas e escolhas, demonstrando que suas ações se deram em estreita proximidade e solidariedade com seu irmão.

O início da escolarização de Pedro se deu na 1ª série do ensino fundamental. Ele não cursou a pré-escola, diferentemente do que havia ocorrido com seu irmão mais velho, mas também contou com os ensinamentos na área da matemática da mãe.

Os estabelecimentos de ensino frequentados por Pedro eram as mesmas escolas públicas em que Felipe estudava, o que sugere que este último, de certa forma, pavimentou o caminho para Pedro. Dessa forma, no contexto escolar, ao brilhantismo escolar de Felipe acrescentou-se o também brilhante desempenho escolar de Pedro.

A vida escolar de Pedro sempre foi marcada pela escassez de tempo, fruto da conciliação estudo-trabalho. Mas, ainda que seu tempo fosse reduzido, ele destaca que utilizava o pouco tempo disponível para o cumprimento das tarefas escolares, o que indica sua mobilização em relação à escola.

A carreira escolar de Pedro se caracteriza pelo conformismo em relação às normas escolares. A sua disposição à aceitação das normas escolares, juntamente com seus excelentes resultados escolares,

rendia-lhe o reconhecimento por parte dos professores e reforçava ainda mais a disposição de submeter-se docilmente às regras escolares e de dedicar-se aos estudos. Assim, num contexto de escassez material, as experiências escolares positivas de Pedro sustentavam suas disposições à dedicação ao trabalho escolar.

Quando Pedro terminou a 5ª série do ensino fundamental, sua família mudou-se para Betim, MG, onde ele continuou conciliando estudo e trabalho, mas passou a se ocupar de uma atividade que indica a precarização das condições de trabalho e o conseqüente agravamento da fragilidade econômica da família em relação à situação vivenciada em Vila Velha, ES, onde viviam anteriormente: ele passa a vender apostas de “jogo de bicho” com o irmão.

Em Betim, Pedro, devido ao interesse em estudar na melhor escola, utilizou como critério para a escolha do estabelecimento de ensino a ser frequentado, num espaço até então desconhecido, a localização no centro da cidade e o perfil social e acadêmico dos estudantes, observados a partir dos comentários de outros estudantes.

Apesar da indicação dos critérios por ele utilizados para a escolha da escola, Pedro disse que sua mãe empreendeu a escolha do estabelecimento de ensino que ele e seu irmão frequentariam. Dessa forma, parece que os filhos faziam as indicações do estabelecimento onde desejavam estudar a partir das informações que detinham, e a mãe aderiu e efetivava essas escolhas.

Pedro, ao concluir a 7ª série, utilizando-se da “estratégia de treineiro” (NOGUEIRA, 2000, p. 133), apresentou-se para o processo de seleção do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG) e foi aprovado.

Parte das séries finais do ensino fundamental foi cursada por Pedro no turno noturno. Quando ele iniciou a 8ª série, decidiu mudar o turno, pois reconhecia que no turno matutino estudavam os alunos que se dedicavam mais intensamente e eram mais bem-sucedidos escolarmente.

Ao iniciar na nova turma, no turno matutino, Pedro disse que se sentiu bem recebido pelos professores, mas não tanto pelos colegas de turma, passando a enfrentar conflitos com eles. Uma das razões

apresentadas por Pedro para ter-se sentido um pouco rejeitado foi sua fama de “sabe-tudo” na escola. Outra razão era o fato de que os alunos da manhã eram de classe social mais favorecida, e ele se sentia discriminado, ou seja, “sua condição social era permanentemente lembrada pelos olhares e falta de receptividade dos colegas” (ACCARDO, 1997, p. 597).

Em contraposição à notoriedade que Pedro tinha na escola devido ao seu desempenho, ele vivenciava certo isolamento social, pois não tinha amigos no local de residência e nem dispunha de tempo e condições materiais para cultivar relações de amizade, por exemplo, frequentando festas, bares ou clubes. Além disso, o excelente desempenho escolar de Pedro, ao mesmo tempo em que o aproximava dos professores, o afastava dos colegas de turma.

Quando cursava a 8ª série, Pedro começou a dar aulas particulares, na mesma época em que Felipe iniciou essa atividade. Ele considera que a conciliação do estudo com a atividade de professor particular foi “uma grande sacada”, uma forma de “salvação”, pois, uma vez que ele tinha de trabalhar e, ao mesmo tempo, desejava se desenvolver nos estudos, esse tipo de conciliação permitia atingir ambos os objetivos.

Todo o dinheiro arrecadado com suas atividades remuneradas, Pedro disponibilizava para o sustento familiar. Isso o colocava, juntamente com seu irmão Felipe, em um lugar distinto na configuração familiar.

Depois de algum tempo ministrando aulas particulares, Pedro ingressou no Banco do Brasil, como menor aprendiz, e lá passou a trabalhar no turno da manhã; à tarde, manteve a atividade de professor de aulas particulares e, novamente, à noite frequentava a escola regular.

Tanto o trabalho no banco como o de professor particular, cujas aulas ocorriam nas casas de seus alunos, fizeram com que Pedro circulasse por espaços sociais antes inacessíveis.

No local onde morava, Pedro vivia uma condição de territorialidade precária (HAESBAERT, 2004), ou seja, ele morava em um endereço com o qual tinha dificuldades de estabelecer referência identitária, o que fazia com que se sentisse confinado e sequer

conseguisse estabelecer relações com outros moradores do bairro. Mas, ao mesmo tempo, ele circulava pelas casas de seus alunos de aulas particulares. Essa situação levou-o a vivenciar uma experiência de “multiterritorialidade”, pois ele “circulava e experimentava duas territorialidades distintas ao mesmo tempo” (HAESBAERT, 2004, p. 344): aquela que correspondia ao seu local de moradia e aquela à qual ele teve acesso em função do fato de que ia à casa de seus alunos para ministrar aulas particulares diariamente, o que teve implicações na constituição de suas disposições, pois ele vivenciava uma pluralidade de contextos sociais.

Ao concluir o ensino fundamental, mesmo diante do resultado positivo quando se apresentou à seleção do Cefet no ano anterior, Pedro não se apresentou novamente à seleção nesse colégio. Preferiu cursar o ensino médio em Betim, porque lá estava a escola onde seu irmão estudava, prolongando o período no qual ambos frequentaram uma mesma escola, e porque estudar no Cefet implicava despesas com deslocamento.

Pedro considerava-se o estrategista da casa, referindo-se às suas disposições perceptivas (BOURDIEU, 1990) e chamando a atenção para um aspecto importante de sua trajetória, ou seja, o distanciamento que ele conseguiu assumir em relação às dificuldades que enfrentava, talvez em função da condição de segundo filho.

Esse distanciamento parece ter tido um caráter “revelador”, ou seja, permitiu-lhe observar o que acontecia à sua volta, pensar sobre o processo com o qual estava envolvido e formular uma saída para sua situação, ou melhor, “virar a situação de acordo com suas necessidades” (ELIAS, 1998, p. 167), mudar a si mesmo várias vezes (HOGGARD, 1991) e perceber as *lusiones*, interessar-se pelo jogo (BOURDIEU, 2001b). Tudo isso a tempo de se “salvar”, precocemente.

Pedro, diante de suas condições de vida, não permaneceu apegado a “esperanças imaginárias” (ELIAS, 1998, p. 166). Ele conseguiu se distanciar e, ao mesmo tempo, erguer-se, dirigindo o seu pensamento para fora de si, para a situação na qual se encontrava e, assim, encontrar uma saída para um iminente desastre, nesse caso a reprodução da história familiar. Pedro “reconheceu, no incontrolável

processo, os elementos que pôde usar para controlar a situação o suficiente para salvar-se” (ELIAS, 1998, p. 166).

O desenvolvimento das disposições perceptivas de Pedro parece se relacionar ao fato de que ele percorreu um caminho em companhia de Felipe, dado que a distância temporal entre as situações vividas por Felipe e por Pedro em seus percursos escolares era muito curta, visto que a diferença de idade entre eles era de apenas um ano. Apenas no ITA essa distância entre as séries cursadas pelos irmãos se ampliou um pouco, passando a ser de dois anos, pois Pedro não foi aprovado na primeira apresentação ao vestibular do ITA.

Diante do lugar de Pedro na configuração familiar, de sua posição na fratria (segundo filho), da semelhança entre seu percurso escolar e o do irmão mais velho e da solidariedade entre eles, Pedro pôde perceber as chances e, em alguns casos, até mesmo informar o irmão mais velho sobre a saída, pois ele conseguiu observar, refletir e distanciar-se daquilo que acontecia à sua volta.

Pedro, a exemplo de Felipe, estava disposto a trabalhar no presente para um futuro que poderia advir. Figura entre as razões que levaram Pedro a constituir disposições de antecipação do futuro o seu ressentimento em relação à exclusão social à qual se via submetido. Esse ressentimento e sua necessidade de respeitabilidade foram *móveis de interesse* que o fizeram se autodeterminar no jogo escolar, dedicar-se intensamente ao trabalho escolar e, com isso, tornar-se um iteano.

No processo de preparação para o vestibular do ITA, Pedro contou com importante ajuda do irmão, que já havia se tornado um iteano. Felipe recolheu provas de vários anos do ITA, todas resolvidas por um cursinho de São Paulo e disponibilizadas por um colega de curso, e enviou para Pedro. Dessa forma, Pedro iniciou sua preparação para o ingresso no ITA, ou seja, estudando sozinho a partir do material enviado pelo irmão. Porém, a preparação de Pedro para a primeira apresentação à seleção do ITA não foi intensa, pois ele não dispunha de tempo, uma vez que o trabalho e o estudo lhe consumiam quase 12 horas por dia. As dificuldades de Pedro na preparação para o vestibular do ITA acabaram resultando em sua não aprovação na primeira apresentação. Nesse mesmo ano, ele se

apresentou para o curso de engenharia mecânica da UFMG e foi aprovado. Frequentou esse curso durante seis meses, interrompendo-o logo a seguir para dispor de mais tempo e investir na preparação para o vestibular do ITA.

No ano seguinte, Pedro foi aprovado. Ele resume sua trajetória escolar no instituto com uma gíria acadêmica muito utilizada naquele estabelecimento, a qual tem sentido ampliado, uma vez que ele considera que sua vida foi salva pelo estudo. Assim declarou: “O discurso é um só: estuda, estuda, estuda; só o gagá salva! Gagá é estudo. Quer dizer, só o estudo salva... Só o estudo salva!”.

André, ou uma trajetória escolar inacabada e a repetição impossível

“Alguma vez eu disse que sou inteligente?”

André na época da entrevista tem 26 anos. Ele é o irmão caçula de Felipe e Pedro. André ingressou no ITA, mas interrompeu seu curso definitivamente no início do 4º ano, após já ter feito trancamento de matrícula pelo período de um ano. Atualmente trabalha como professor na escola de propriedade dos seus irmãos, a qual tem em seu quadro outros professores que ingressaram no ITA, mas não concluíram a graduação.

Sobre a escolaridade da linhagem paterna e materna, André informou que entre seus tios paternos nenhum estudou. Já no ramo materno da família somente sua mãe e uma tia cursaram apenas o ensino fundamental. Os demais tios maternos cursaram a educação superior.

André viveu, juntamente com sua família, muitas privações materiais. Segundo ele, o pai tinha muitos projetos, mas distanciados da realidade, os quais ele considerava transitórios. Nos discursos do pai, o futuro seria inevitavelmente melhor, pois algo de formidável aconteceria na vida de todos. Assim, parece que para o pai de André, impedido de expectativas razoáveis, “só restavam o devaneio e a utopia” (BOURDIEU, 1979, p. 70). Na família de André foram os irmãos mais velhos, Felipe e Pedro, que asseguraram o sustento familiar.

A carreira escolar de André não é marcada por uma *performance* de sucesso, mas por acidentes de percurso e pela comparação entre o seu desempenho escolar e atitudes em relação ao trabalho escolar e o dos irmãos. Ele conta sua história escolar fazendo o “papel de vilão” (ACCARDO, 1997, p. 596), o que parece ser uma forma de enfrentar o sofrimento causado pelo fato de que suas realizações não correspondiam às expectativas de seus irmãos, as quais ele não pode “nem satisfazer, nem repudiar” (ACCARDO, 1997, p. 588).

A primeira experiência escolar de André se deu aos 5 anos de idade, quando ele insistiu com sua mãe para ingressar na pré-escola. Porém, ele considera que essa experiência não foi positiva, pois depois de apenas um dia de aula só retornou à escola para cursar a 1ª série do ensino fundamental, com 7 anos de idade.

O processo de escolarização de André iniciou-se em Vila Velha, ES, onde a família residia, mas, quando ele cursava a 2ª série do ensino fundamental, a família mudou-se para Betim, MG, e ele foi matriculado numa escola do bairro onde eles passaram a residir. Conforme a descrição de André, tratava-se de “um bairro pobre, próximo a uma favela”. Seus irmãos frequentavam, nessa época, outra escola, que se localizava no centro da cidade, onde eram oferecidas as séries finais do ensino fundamental. André, ao comparar a escola na qual foi matriculado com aquela onde seus irmãos estudavam em Betim, indicou que a escola dos irmãos era melhor que a sua. A crítica de André à falta de condições do estabelecimento que frequentava no início de seu processo de escolarização indica que sua mãe não empreendeu uma escolha ativa da escola.

Nessa escola em Betim, André cursou da 2ª à 4ª série do ensino fundamental. Em seus relatos sobre essa etapa do percurso escolar, manifesta-se certo sentimento de deslocamento no universo escolar e forte desejo de estudar na mesma escola que os irmãos, a qual ele considerava mais exigente.

André relatou que recebia de sua mãe, a exemplo de seus irmãos, injunções tácitas e explícitas em favor do processo de escolarização. No entanto, foi possível observar que ele era reticente ao falar do apoio que recebia de sua mãe, em comparação com o que ele

acreditava que foi dado aos seus irmãos, baseando-se nas histórias familiares. André deixa subjacente à sua narrativa o fato de que ele ouvia mais essas histórias escolares de seus irmãos e raramente era mencionada a sua própria, indicando que ele tinha representação negativa quanto ao seu lugar na história familiar.

O lugar ocupado por André na fratria (o filho caçula) e o reduzido espaçamento da prole provavelmente fez que sua mãe não dispusesse de tempo com ele para se dedicar aos jogos matemáticos e de memorização, como havia sido feito com seus irmãos mais velhos. Além disso, quando André cursava as séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente no 2º ano, ocorreu o agravamento da instabilidade financeira da família, pois, nessa época, eles se mudaram para Betim, extinguindo-se a fonte de renda, sem uma organização prévia de outra forma de obtenção de recursos para o sustento familiar.

Ao longo das séries iniciais do ensino fundamental, André não chegou a ocupar posição de prestígio na escola. A realidade escolar na qual ele se viu imerso se caracterizava mais pela complacência do que pela exigência quanto ao trabalho escolar. Portanto, ele não contou com ambiente escolar que lhe favorecesse a formação e/ou a atualização de uma disposição ascética em relação aos estudos, o que parece ter contribuído para que ele assumisse atitude displicente em relação ao trabalho escolar.

Os dados disponíveis sobre a escola pública frequentada pelos irmãos Felipe e Pedro em Vila Velha, durante as séries iniciais do ensino fundamental, e sobre a escola pública frequentada por André, em Betim, não permitem fazer comparações quanto à organização administrativa e pedagógica que poderiam esclarecer um pouco mais sobre os percursos escolares dos três irmãos. O que aparece nos relatos são indícios de que a escola de Vila Velha tinha organização e empreendia práticas que favoreceram a escolarização dos irmãos mais velhos, como: o envolvimento da escola num concurso para “prefeitinho” do bairro, que se fez em conjunto com as demais escolas da cidade; a preocupação dos professores com os problemas familiares de Felipe e Pedro, ao criticar o pai por submeter os filhos ao trabalho ainda muito crianças; a oferta do uniforme e material

escolar aos irmãos; além do reconhecimento e estímulo ao bom desempenho escolar dos irmãos mais velhos.

A permanência de André, durante os anos iniciais de escolarização, em uma escola que não empreendia práticas de estímulo à dedicação aos estudos, a falta de comprometimento de André com o trabalho escolar e certo distanciamento de sua mãe em relação ao seu processo de escolarização colaboraram para uma relação de causalidade, em que o efeito se torna a causa, para o surgimento de novas dificuldades na escola.

Perguntado se seus irmãos o ajudavam nas tarefas escolares, André respondeu que não, porque eles não tinham tempo, uma vez que trabalhavam muito e não ficavam em casa. André constituiu uma imagem de que seus irmãos não estudavam em casa e, mesmo assim, tinham bons resultados escolares, não levando em conta que o trabalho como professor de aulas particulares estendia o tempo de estudo.

Na 5ª série, André ingressou no colégio do centro da cidade, aquele no qual seus irmãos tinham estudado. O ingresso nesse colégio, apesar da satisfação inicial, colocou André diante de novas dificuldades, especialmente a comparação de seu desempenho com o dos irmãos. Ele se sentiu novamente deslocado, pois não apresentava a mesma *performance* escolar de seus irmãos, e seus hábitos de estudo não eram consolidados.

As dificuldades enfrentadas por André ao ingressar na 5ª série parecem confirmar que bom desempenho nas séries iniciais, apesar de não ser suficiente para definir uma escolaridade longa, tem grande importância no prosseguimento dos estudos (TERRAIL, 1990), pois as condições de partida de André foram desfavoráveis ao seu processo de escolarização.

André tinha mais facilidade em matemática do que nas demais disciplinas, o que ele atribui ao fato de que seu irmão, Pedro, nessa etapa da escolarização, lhe ensinava essa matéria. Porém, de modo geral, os conteúdos ensinados pelo irmão não correspondiam, especificamente, àqueles que estavam sendo estudados na escola. Dessa forma, André não podia, por exemplo, mostrar sua competência para ditar uma expressão algébrica, porque esse não era

um conteúdo estudado na série que cursava. Isso ocorria ao mesmo tempo em que André não havia desenvolvido ainda agilidade na escrita e organização quanto ao cumprimento das tarefas escolares, práticas muito valorizadas na escola. Essa situação, juntamente com a dificuldade que André tinha para suportar a ansiosa tensão do irmão que “queria lhe ensinar tudo”, parece ter sido a causa do desinteresse por tal aprendizado com o irmão.

A exemplo de seus irmãos, André começou a trabalhar muito cedo, aos 13 anos de idade. Porém, em função de seu lugar na fratria, era liberado da urgência da necessidade, diferentemente do que ocorreu com Felipe e Pedro. André pretendia com o seu trabalho “sair da pobreza”. No entanto, essa intenção não tinha bases sólidas e não se sustentava em projetos de futuro focados na escolarização.

Enquanto para seus irmãos a escolarização longa era vivida como promessa de libertação individual e ampliação do horizonte das escolhas de vida possíveis (TERRAIL, 1990), André considerava que estudo ou sucesso escolar não era o único caminho para se ter uma vida mais confortável ou escapar de um *status* depreciado. Para ele, era preciso apenas ter um projeto e iniciá-lo logo. Assim, decidiu começar a vender picolé. Para tal empreendimento, André informou que realizou o cálculo dos lucros das vendas e concluiu que esse era o caminho. Porém, seus cálculos não incluíam previsões de eventuais prejuízos ou fracassos nas vendas.⁸

O fracasso do projeto de vender picolé não modificou a relação de André com a escola, levando-o, por exemplo, à maior dedicação aos estudos, mas o conduziu a assumir, como atividade remunerada, aulas particulares. A inserção de André em tal atividade foi possível pelo reconhecimento que seus irmãos gozavam como professores de aulas particulares de matemática e física. Eles eram muito procurados e não dispunham de tempo para atender à demanda. Além disso, matemática era a disciplina em que André tinha bom desempenho.

Conciliando o estudo e o trabalho de professor particular de matemática, mas numa intensidade menor se comparada à dos

⁸ André realizava suas vendas de picolé junto com sua mãe, a qual, naquela época, vendia roupas usadas numa feira livre, o que parece indicar que ele não foi desestimulado, no âmbito familiar, a iniciar essa prática.

irmãos (pois ele tinha poucos alunos), André, quando ainda cursava a 7ª série do ensino fundamental, apresentou-se à seleção do Cefet, obtendo aprovação.⁹ Ele relatou que se preparou para essa seleção, adiantando a matéria de matemática, física e química da 8ª série, com o apoio dos irmãos.

Quando cursava a 8ª série, o rendimento escolar de André teve nova queda. Nessa época, sobressaiu sua forte disposição em relação à dedicação ao esporte. Ele se tornou jogador de vôlei com bons resultados e encaminhava-se para a profissionalização. Porém, seu interesse pelo esporte era visto com reservas por seus irmãos, que exigiam que ele se dedicasse mais aos estudos, o que fazia com que ele experimentasse certo sentimento de culpa.

Tais condições levaram André ao abandono dos treinos de vôlei e ao ingresso num banco, como menor aprendiz, “uma ocupação arranjada” por Pedro, que, como vimos, já havia trabalhado nessa mesma função. A interrupção dos treinos de vôlei é relatada por André como um episódio doloroso em sua vida.

Conciliando estudo e trabalho, agora numa agência bancária, e mantendo algumas aulas particulares, André prosseguiu sua carreira escolar ao ingressar no 1º ano do ensino médio numa escola privada.¹⁰ Ele admite que seu método de estudos era insuficiente para a obtenção de bons resultados escolares e que não cumpria as exigências escolares.

André relatou o ingresso nesse colégio privado como uma experiência dramática. Sentia-se deslocado, “pouco à vontade na própria pele”. As escolas anteriormente frequentadas por André, todas públicas, eram socialmente mais homogêneas, e ele passou a fazer parte de um grupo menos representado naquele contexto.

A fragilidade da situação escolar de André exigia que ele se mobilizasse fortemente para a obtenção de bons resultados escolares nesse colégio, mas ele não conseguiu fazer isso. Sua desmotivação

⁹ Porém, a exemplo de seus irmãos, ao concluir a 8ª série ele não se apresentou para a seleção do CEFET.

¹⁰ A bolsa de estudos foi conseguida pelo irmão mais velho, Felipe, o qual tinha sido aprovado no ITA, tornado-se referência na cidade.

refletia-se nas suas atitudes perante a escola. Ao mencionar seus resultados escolares, André destacou, de modo recorrente, as comparações com seus irmãos, indiciando que isso produzia dificuldades subjetivas.

Após aproximadamente um ano e meio, conciliando o estudo no colégio privado, o trabalho no banco e as atividades como professor particular, André decidiu desligar-se do banco e do colégio privado, no qual havia cursado o 1º e 2º anos do ensino médio. Ele relatou que seu objetivo era dedicar-se aos estudos no 3º ano do ensino médio e, num paralelismo com as escolhas dos irmãos, preparar-se para a seleção do ITA.

Quando deixou o colégio privado, André ingressou numa escola pública, a mesma em que seus irmãos cursaram o ensino médio. Permaneceu nessa escola por seis meses, mas também lá não conseguiu estudar “direito”. Decidiu, então, com o apoio dos irmãos, ambos já cursando engenharia no ITA, deslocar-se para São José dos Campos. Nessa cidade, André morou de forma “clandestina” com seus irmãos no alojamento do ITA e ingressou no Poliedro, uma instituição de elevado prestígio na cidade, com o objetivo de cursar a 3ª série do ensino médio e preparar-se para o vestibular do ITA. O ingresso nessa escola deveu-se à intervenção do irmão mais velho, que era professor e solicitou bolsa, o que, da mesma forma que outras ações, expressa o investimento dos irmãos na capacitação escolar de André.

No Poliedro, André vivencia outra experiência de “desenraizamento, ao mesmo tempo social, geográfico e escolar” (ACCARDO, 1997, p. 597), o que, juntamente com a crença de que ele conseguiria estudar sozinho para se preparar para a seleção do ITA, fez com que ele elaborasse um projeto de estudos autônomos e se desvinculasse dessa escola.

Nessa época, ainda em São José dos Campos, André ingressou em uma escola pública, no turno matutino, para concluir o ensino médio. Porém, ele não conseguiu manter a assiduidade e foi reprovado nessa série, mais uma expressão da dificuldade de enquadramento institucional de André. Apesar disso, ele se apresentou para o exame de seleção do ITA nesse mesmo ano. O relato detalhado de André sobre os acontecimentos dos dias de prova

revela não só a importância desse episódio em sua vida, mas também que ele tinha expectativas de que passaria, ainda que não pudesse cursar o ITA, uma vez que não tinha concluído o ensino médio.

Em seus relatos, André demonstrou que o desejo dos irmãos de que ele ingressasse no instituto foi fortemente interiorizado: expressava uma censura a si mesmo por decepcionar as esperanças dos irmãos (ROCHEX, 1995) e sentia-se “culpado de decepcionar se fracassar” (BOURDIEU, 1997, p. 590).

Diante da reprovação no exame de seleção do ITA, André retornou para Betim com o projeto de concluir o ensino médio e preparar-se para a seleção do ITA no ano seguinte. Decidiu cursar o 3º ano do ensino médio no segundo semestre, ou seja, em seis meses, na modalidade supletiva.

Na segunda apresentação à seleção do ITA, André foi convocado para ingressar na instituição, em segunda chamada. Sobre essa aprovação, ele disse: “o terceiro irmão tinha passado...”.

Quando André ingressou no ITA, Felipe, o irmão mais velho, tinha concluído o curso, enquanto Pedro cursava o 4º ano. No ITA, André experimentou queda ainda mais brutal do seu valor escolar diante do elevado nível de exigência do instituto. Ele pareceu não ter se sentido um iteano, ou seja, era como se sua presença no ITA decorresse do acaso, portanto pouco legítima (ROCHEX, 1995).

Até o ingresso no ITA, André conseguiu reativar suas aspirações educacionais, pois sua relação com a escola flutuava de um ano para outro. Porém, o elevado nível de exigência desse instituto parece ter levado André ao desencantamento de certas disposições (ROCHEX, 1995), as quais antes lhe permitiam retomar continuamente a dedicação aos estudos.

No ITA, no primeiro semestre do curso, André fez a prova de recuperação em todas as disciplinas, e no segundo semestre trancou sua matrícula, retornando ao instituto após um ano de trancamento da matrícula. No segundo semestre do 3º ano, André não obteve aprovação em duas disciplinas e, portanto, deveria fazer provas de recuperação no início do período letivo seguinte. Ao retornar ao ITA, após o período de férias para fazer as avaliações e, se aprovado, cursar o 4º ano, ele desistiu do curso.

Entre as razões que André apresentou para ter abandonado o ITA, ele destacou a revisão de seus valores. Segundo ele, durante boa parte de sua vida aprendeu que para ser feliz deveria obter reconhecimento social, distinção, e a busca incessante desse objetivo fez que ele perdesse a humildade e utilizasse toda a sua energia para apresentar resultados. Ao abandonar o ITA, André considerou que fez uma opção pela humildade, recusando-se a “integrar o mundo dos poderosos” (ACCARDO, 1997, p. 598). Assim, o abandono do curso no instituto é narrado como a redefinição de um projeto de vida. Atualmente, avaliando seu trajeto escolar, André não manifesta arrependimento.

A opção pela humildade à qual André se referiu parece estar relacionada à dificuldade vivenciada por ele em assumir o distanciamento social e cultural que a escolaridade prolongada produziria, em relação às suas origens, ou melhor, a dificuldade que ele tinha para conseguir passar do mundo dos dominados para o dos dominadores (TERRAIL, 1990).

A oscilação entre investir nos estudos e não investir e a vontade de estudar o dia inteiro e de não fazer nada demonstram as dificuldades subjetivas que marcaram as escolhas de André, pois, para ele, escolher pressupunha “a renúncia de uma parte de si mesmo” (ROCHEX, 1995, p. 244, tradução nossa).

Francisco, ou um negro no ITA, em meio a muitos brancos

“É aquela curiosidade quando também entrava um negro no ITA... Será que a escola não é tão boa assim? Teve um negro que passou aqui [...]”

Francisco é negro e nasceu em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais. Na data da entrevista, tem 50 anos. É o quinto filho de uma fratria de seis irmãos e atualmente um dos gerentes de uma fábrica instalada no Brasil, cuja matriz se localiza na Europa, que trabalha com tecnologia aeronáutica. Francisco cursou engenharia aeronáutica no ITA.

O pai de Francisco cursou apenas dois anos de escola, era agricultor e aprendeu o ofício de pedreiro e carpinteiro e,

posteriormente, tornou-se sócio de uma serraria. Além de trabalhar em sua pequena propriedade rural, “de um alqueire”, onde plantava alimentos para a subsistência e comercialização do excedente, ele construía casas simples. A mãe de Francisco era semianalfabeta e desempenhava as funções de dona de casa. Ele relatou: “Minha mãe lia e escrevia menos ainda [que o pai]”.

Os avós paternos eram semianalfabetos e também lavradores. A avó materna, única conhecida do ramo materno, era semianalfabeta e se ocupava das tarefas de dona de casa, “de origem bastante humilde”, segundo Francisco.

Ao se referir aos avós, Francisco acena para a existência de uma “lógica da ordem doméstica como ordem moral” (BOURDIEU, 2001a, p. 203), desde a geração dos avós, a qual persistiu ao longo das gerações e teve papel importante na constituição de seu processo de escolarização.

Essa ordem moral doméstica era expressa, entre outros modos, a partir das histórias sobre as frustrações e conquistas do pai, contadas de modo recorrente aos filhos, nas quais se mencionavam, especialmente, a honestidade no enfrentamento das dificuldades, a disciplina e o trabalho para alcançar os objetivos. Tratava-se da transmissão de um modo de vida que deveria se constituir em referência ou em modelo com o qual e contra o qual os filhos deveriam organizar suas práticas, tendo em vista tanto o enfrentamento das dificuldades da vida quanto a preparação (por meio do título escolar) para evitar situações de dificuldades, principalmente livrando-se do trabalho na agricultura, dada a exigência física, baixa remuneração e reduzido prestígio social dessa ocupação.

A “vontade de vencer na vida”, presente na linhagem familiar, significava manter-se firme, perseverar, apesar das privações materiais e do pertencimento racial, no caminho da honestidade e da correção moral, e obter um título escolar.

Para Lahire (1997, p. 26), “a regularidade das atividades, dos horários, das regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar

pensamentos”. Assim, a ordem moral doméstica – “moral do bom comportamento, da conformidade às regras, moral do esforço, da perseverança” (LAHIRE, 1997, p. 26) – favorece a constituição de disposições sociais valorizadas no universo escolar e engendra práticas que permitem o desenvolvimento das carreiras escolares de sujeitos de camadas populares.

Entre os cinco irmãos de Francisco, três concluíram o ensino médio, os quais ocupam do segundo ao quarto lugar na fratria, e dois, que ocupam o primeiro e o sexto lugares na fratria, concluíram a educação superior. Entre aqueles que concluíram a educação superior, um graduou-se oficial da Polícia Militar e, após, concluiu o curso de direito. A irmã caçula concluiu administração de empresas. Quase todos os irmãos, exceto um que permaneceu em sua cidade de origem para ajudar o pai no trabalho, deslocaram-se para outras cidades, como Belo Horizonte e São Paulo, com o objetivo de estudar e trabalhar. O deslocamento dos irmãos para Belo Horizonte foi facilitado pelo fato de que lá residia uma tia da linhagem materna, a qual acolheu todos os sobrinhos em sua residência.

Até o seu deslocamento para Belo Horizonte, quando tinha 16 anos e havia concluído o ensino fundamental, Francisco residiu na área rural. Seu processo de escolarização iniciou-se com 7 anos no ensino fundamental, em uma escola da área urbana de sua cidade de origem. O ingresso em uma escola urbana desde as séries iniciais do ensino fundamental, apesar da residência em área rural, indica a utilização, pelo pai, de estratégias de escolha do estabelecimento escolar, tendo em vista oportunizar aos filhos ensino de melhor qualidade.

Francisco contou com o acompanhamento escolar de uma irmã mais velha, nos primeiros anos de sua escolarização, o que favoreceu, segundo ele, seu desempenho escolar. Esse acompanhamento se deveu a uma determinação do pai, em função do interesse que ele tinha de que seus filhos obtivessem bons resultados na escola e da valorização da escolarização no universo familiar.

Francisco destacou que seu gosto e dedicação aos estudos o dispensavam um pouco do trabalho agrícola e doméstico, pois seus pais valorizavam e priorizavam o processo de escolarização.

O valor atribuído à escola pelo pai de Francisco e sua total adesão aos veredictos escolares podem ser observados no relato de Francisco sobre o rigor com o qual o pai exigia bom desempenho escolar e sobre os castigos físicos aos quais seus irmãos eram submetidos quando reprovados. Francisco diz ter-se livrado das agressões físicas, uma vez que, desde o início, apresentava bom rendimento na escola. A vigilância da mãe com relação ao desempenho escolar dos filhos estava relacionada ao cumprimento do estabelecido pelo pai, chefe da família.

Perguntado como o pai acompanhava a escolarização dos filhos, já que repreendia os resultados ruins, Francisco informou que esse acompanhamento se fazia exclusivamente em função das notas obtidas pelos filhos.

Os investimentos do pai de Francisco na escolarização dos filhos parecem ter sido feitos de forma marginal ao estritamente escolar, conforme observado por Viana (1998; 2000) em sua pesquisa sobre longevidade escolar em camadas populares. Ele encaminhou o filho para uma escola urbana, exigia aprovação anual dos filhos e liberava o filho do trabalho rural para dedicação aos estudos, entre outras ações.

Sobre o tipo de escola frequentada nas séries iniciais do ensino fundamental, Francisco destacou que as duas escolas da cidade destinavam-se a públicos diferentes, o que permite supor que existia hierarquia entre os estabelecimentos escolares. Apesar de não explicitar em seu relato as hierarquias entre os estabelecimentos escolares, Francisco destacou as diferenças entre as turmas no interior da escola que frequentava.

Durante as séries iniciais do ensino fundamental, Francisco frequentou uma escola pública classificada por ele como a mais popular da cidade. A oferta educativa referente às séries finais do ensino fundamental, nessa cidade, resumia-se a dois estabelecimentos, um público e outro privado e, também nessa etapa da escolarização, ele frequentou um estabelecimento público.

Esse é um período em que Francisco destacou sua participação em grupos de atividades escolares, os quais produziam trabalhos de qualidade, reconhecidos pelos professores. O bom desempenho

acadêmico de Francisco parece ter-lhe oportunizado a inserção em grupos de colegas, reduzindo o isolamento ao qual estava submetido desde as séries iniciais do ensino fundamental, quando ele não participava de quase nada na escola, apenas “ia da escola para casa e de sua casa para a escola”, o que se deu, também, em função de que ele residia na área rural da cidade. Para a realização dos trabalhos com o grupo de colegas, segundo ele, “os medianos da turma”, Francisco passou a frequentar a casa dos colegas.

A classificação dos trabalhos, as competições de educação física e a premiação de alunos por bom desempenho que ocorriam na escola pública onde Francisco cursou as séries finais do ensino fundamental indicam que nesse espaço se estimulava a constituição de disposições à competição entre os alunos.

Na cidade que Francisco residia, nessa época, não era oferecido o ensino médio em estabelecimentos públicos, apenas em uma escola privada, o que se constituiu numa das razões que levou Francisco a buscar o deslocamento geográfico como forma de prosseguir os estudos em nível médio, num estabelecimento público.

Em função do bom desempenho escolar que apresentava desde as séries iniciais do ensino fundamental, Francisco considera que talvez gozasse do reconhecimento de seus colegas de turma, os quais, após muitos anos, quando se encontravam em sua cidade natal, ainda faziam referência ao seu excelente desempenho escolar durante o ensino fundamental. Porém, ele declara que não sentia que gozava de prestígio na sua turma, quando estava lá cursando o ensino fundamental. Ele disse que era mais comum “ficar na retaguarda”, o que indica que Francisco viveu retraimento ou isolamento no espaço escolar, os quais ele atribui, em parte, à forma com que era tratado por seus professores e colegas.

Enquanto, de modo geral, os alunos com bom desempenho escolar relatam os elogios e estímulos recebidos de seus professores, o que colabora na constituição de uma imagem positiva de si e os impele a realizar novos investimentos no espaço escolar, Francisco é reticente quanto à relação que tinha com os seus professores. Ele oscila entre dizer que se sentia apoiado afetiva e moralmente pelos professores, durante sua trajetória escolar até a conclusão do ensino fundamental, e

admitir que existia um preconceito, o qual adjetiva de “tácito”, uma vez que, segundo ele, parecia que os professores duvidavam de seu desempenho ou futuro escolar – como se seu destino já estivesse escolhido por se tratar de um negro, filho de pais agricultores e não escolarizados e residentes na área rural do município.

Perguntado se entre as razões de seu retraimento ou isolamento no espaço escolar – o que parece ter-se constituído numa estratégia de resistência nesse espaço – estava o fato de ser um aluno negro, Francisco foi ambíguo na resposta, em parte afirmando ter sido vítima de discriminação racial e em parte afirmando que não havia impedimentos para que ele alcançasse bons resultados escolares.

Em contraposição ao retraimento vivenciado na escola ou exatamente como dividendo gerado por ele, Francisco persistiu, durante todo o percurso escolar, nos estudos com excelente desempenho.

Apesar das dificuldades enfrentadas por Francisco no espaço escolar, ele disse que se sentia motivado a se dedicar aos estudos e prosseguir em sua carreira escolar, cujo *móvel de interesse* parece estar na intenção de se mudar para Belo Horizonte e construir uma trajetória escolar e profissional semelhante àquela dos irmãos mais velhos.

Quando Francisco terminou o ensino fundamental, foi incentivado por um de seus irmãos, que era oficial da Polícia Militar, a prestar concurso e também ingressar nessa carreira: “Fiz a prova. Saiu o resultado, mas eu falei para ele que eu não ia. Aí ele [o irmão] ficou até muito chateado, mas eu não queria ser militar”. Francisco pretendia sair de sua cidade natal e mudar-se para Belo Horizonte, com a intenção de prosseguir nos estudos e trabalhar.

A descrição de Francisco das condições de moradia e de vida da tia materna, a qual acolheu a ele e aos seus irmãos em Belo Horizonte, indica que havia uma importante solidariedade na extensa família, o que foi fundamental para que Francisco prosseguisse com os seus estudos na nova cidade.

Antes de se mudar para a capital mineira, Francisco, acompanhado de seu pai, deslocou-se até lá para participar da seleção de ingresso em uma escola pública, cujo número de vagas era inferior

à demanda, e foi aprovado. Nessa escola, Francisco começou a estudar à noite, mas, depois de algum tempo, percebeu que o ambiente no colégio não correspondia àquilo que ele idealizara em termos de estudo, ou seja, desejava uma escola em que todos quisessem de fato estudar, com qualidade de ensino. Essa opção inicial era a mais acertada naquele contexto, mas se revelou pouco fundamentada por não corresponder aos projetos de futuro de Francisco. Tanto ele quanto seu pai não dispunham de informações que lhes permitissem fazer escolhas mais adequadas aos seus objetivos, ou seja, escolher estabelecimentos mais bem posicionados na hierarquia das escolas de Belo Horizonte, de modo a preparar-se para o ingresso na educação superior.

Tão logo Francisco se mudou para Belo Horizonte, com a ajuda de um irmão e aos 16 anos, começou a trabalhar na empresa onde esse irmão também trabalhava. Sobre suas funções na firma, relatou: “Comecei como contínuo [...]. Fazia faxina, entregava papel e aos poucos eu fui progredindo dentro da empresa; fui contratado com carteira”.

Diante da insatisfação de Francisco com relação à escola pública onde havia iniciado o ensino médio e com o apoio dos irmãos, ele se apresentou à seleção da Escola Municipal Imaco, localizada na região centro-sul de Belo Horizonte, que nessa época gozava de elevado prestígio – o que demonstra sua mobilização individual na constituição de seu percurso escolar e suas disposições à autonomia. Assim, Francisco prosseguiu sua carreira escolar, trabalhando durante o dia como contínuo e estudando à noite, o que se deu durante o 1º e 2º anos do ensino médio.

Durante esse período, um *personagem tutelar* (HOGGARD, 1991) surgiu na vida de Francisco, um coronel do Exército aposentado, com o qual ele trabalhava e que havia cursado a Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX). A convivência entre eles fez com que Francisco redefinisse os rumos de seu percurso escolar e iniciasse um processo de preparação para o ingresso nessa escola. Para a preparação, Francisco contou com o apoio do coronel, pois ele era liberado do trabalho para que se dedicasse aos estudos. Além disso, Francisco estudava durante as aulas do ensino médio, o que

evidencia o uso intensivo do tempo e a priorização da aprovação na EsPCEEx em relação ao ensino médio frequentado. Essa preparação, bem como as alterações anteriores do trajeto escolar, demonstra como os percursos escolares com inflexões exigem forte capacidade para agir. Tal capacidade, ou disposição para a autonomia, parece decorrer do fato de que Francisco se inscreveu “em contextos de plurissocialização que constroem e simultaneamente possibilitam a sua capacidade de acção” (COSTA; LOPES, 2008, p. 907).

No ano seguinte, Francisco foi aprovado na seleção da EsPCEEx, localizada em Campinas, SP. Perguntado sobre a tomada de decisão de interromper o ensino médio faltando apenas um ano para concluí-lo e retornar para o 1º ano, Francisco disse que essa foi uma decisão difícil, marcada por tensões com as pessoas mais próximas – família e amigos –, mas, em função da qualidade da Escola de Cadetes, decidiu recomeçar o ensino médio.

A formação obtida na EsPCEEx era considerada de alta qualidade e possibilitava aos egressos, de acordo com seus resultados escolares, a continuação dos estudos em nível superior na Academia Militar das Agulhas Negras (Aman). Além disso, ele podia contar com alojamento e alimentação, portanto passaria a ter condição favorável de estudo sem a necessidade de conciliar estudo e trabalho ou gerar despesas para os seus familiares.

Ingressar na EsPCEEx representou para Francisco uma experiência de “defasagem” em relação a seus colegas, pois ingressara nessa escola com 18 anos, idade com a qual alguns concluem o ensino médio e se apresentam aos processos seletivos da educação superior.

Na EsPCEEx, Francisco estabeleceu relações sociais com pessoas cujo pertencimento se distanciava de seu grupo social. Destacou-se um cadete – pessoa marcante na trajetória de Francisco e que se tornou seu amigo, o qual pode ser considerado outro *personagem tutelar* que surgiu ao longo do seu percurso escolar. Com esse amigo, ele iniciou sua preparação para o ingresso no ITA, estruturando um programa de estudos.

As características do ITA e as condições oferecidas aos alunos se apresentavam como favoráveis para Francisco, pois lhe permitiam optar se desejava ou não se dedicar à carreira militar, o que

significava o recebimento de um soldo a partir do 2º ano e oferecia boas condições para a realização do curso, como alimentação e moradia.

Após a conclusão do curso na EsPCEx, Francisco prestou vestibular para a Universidade Federal de Itajubá (Unifei) e para o ITA, sendo aprovado em ambos.

As revisões das escolhas de Francisco, ao longo do seu percurso escolar, fizeram com que ele se tornasse um iteano aos 21 anos de idade, e passasse a integrar o reduzidíssimo percentual de alunos negros no ITA.

Considerações Finais

Apesar das fracas chances daqueles cujas famílias não possuíam os capitais cultural e escolar, alguns indivíduos construíram destinos escolares de exceção e ingressaram no ITA. Compreender como esses percursos foram construídos constituiu-se no objetivo deste trabalho.

A compreensão possível, sempre parcial – dado que os contextos nos quais os sujeitos agem e a complexidade disposicional jamais são apreendidos por completo (LAHIRE, 2004) –, sobre como Felipe, Pedro, André e Francisco ingressaram no ITA indica que inúmeros fatores explicativos se conjugaram na construção desses percursos escolares atípicos. A configuração desses fatores explicativos pode ser observada na singularidade de cada um dos percursos que conduziram os sujeitos investigados no ITA.

Os percursos escolares de Felipe, Pedro, André e Francisco são produtos dos múltiplos processos de socialização, em alguns casos convergentes e em outros divergentes (COSTA; LOPES, 2008), nos quais eles estiveram envolvidos. A pluralidade dos contextos vivenciados por esses sujeitos os colocou diante de elementos importantes na constituição de seus *habitus* (BOURDIEU, 2009) ou de seus patrimônios de disposições (LAHIRE, 2002; 2004), capacitando-os a agir como eles agiram.

Considerando a amplitude dos percursos escolares dos sujeitos investigados, dado que eles ingressaram em uma escola de alta qualidade, partindo de condições estruturais precárias, os dados

empíricos confirmam a hipótese de que a ação individual em relação à escola não tem relação direta e exclusiva com as condições em que os estudantes se encontram, nem tampouco com as maneiras como eles se relacionam com essas condições (COSTA; LOPES, 2008) e se o fazem precocemente.

Os dados também indicam que o investimento na escola não é um fenômeno individual ou que se realiza num vácuo social, mas é induzido e estimulado, especialmente, pelas famílias e pelas escolas. Dessa forma, as trajetórias escolares pouco prováveis investigadas são produtos de duas gerações (pais e filhos), das relações entre as gerações e destas com o universo escolar. As famílias e os filhos se mobilizaram para a constituição desses percursos escolares e o fizeram a partir de relações de reciprocidade, ou seja, influenciaram-se mutuamente ao longo dos percursos escolares. A mobilização dos pais e dos filhos na construção de seus percursos escolares se fundamentou nos sentidos atribuídos por ambas as gerações às suas próprias histórias escolares e nos sentidos que os filhos atribuem à história escolar dos seus pais e estes últimos à dos seus filhos. Tais sentidos fundamentaram as práticas escolares familiares, assim como estão na gênese das disposições e práticas escolares dos sujeitos investigados.

A relação, portanto, desses sujeitos com a escola e com a experiência escolar e seus modos de perceber e agir no jogo escolar encontram-se associados aos significados que a geração precedente atribuiu à escola e à experiência escolar, ou seja, os sentidos que esses sujeitos imputam às suas experiências escolares não poderiam ser pensados independentemente das histórias escolares de seus pais, sobretudo daquele progenitor que se envolveu com o percurso escolar do filho. Os sentidos que os pais atribuem à escolarização de seus filhos se relacionam com as suas próprias histórias de escolarização e com aquelas dos filhos.

Os sujeitos investigados consideram que as histórias escolares de seus pais, ou melhor, de um deles (do pai ou da mãe) – aquele que se mobilizou em torno da carreira escolar do filho –, foram marcadas pela condição de bons alunos, que gostavam da escola e obtinham bons resultados acadêmicos; pelo esforço escolar; e pela confiança no processo de escolarização longo, como forma de mobilidade social. O

afastamento da escola se deu em função de contingências diversas, entre elas a necessidade de ingresso no mercado de trabalho e da impossibilidade de conciliar estudo e trabalho. Os filhos deveriam, portanto, continuar e, ao mesmo tempo, ultrapassar a história escolar dos seus pais, mas se sentiam não só autorizados a fazê-lo, como também impelidos.

A mãe de Felipe, Pedro e André e o pai de Francisco – aqueles que se mobilizaram na constituição da carreira escolar dos filhos –, com base nos sentidos que atribuíam à sua própria escolarização, associado ao reconhecimento do valor escolar dos filhos, mobilizaram-se na constituição dos percursos escolares de seus filhos. Assim, ainda que a geração dos pais não tenha acumulado capital cultural e escolar, os filhos puderam contar com o apoio estável de um de seus pais na construção dos percursos escolares.

A posse de um fraco capital cultural e escolar pelas famílias fez com que a mobilização escolar destas últimas se centrasse exclusivamente no aprendizado escolar e na adesão aos comportamentos valorizados na escola.

Diante das condições estruturais das famílias e, provavelmente, devido a essas condições, Felipe, Pedro e Francisco formularam para si mesmos seus projetos de escolarização e se mobilizaram fortemente em função dos alvos que suscitavam seus interesses, utilizando métodos de estudos organizados, continuados e consolidados. No entanto, esses projetos não foram formulados no início da trajetória ou nos anos iniciais de escolarização, eles se constituíram em etapas, pois se deveram aos excelentes resultados escolares alcançados, ou seja, fizeram-se a partir de êxitos parciais, os quais ampliaram o *espaço dos possíveis*.

Felipe, Pedro e Francisco encontravam-se em condições de fazer escolhas, pois apresentavam regularidade quanto aos excelentes resultados escolares, desde as séries iniciais do ensino fundamental. Nesses casos, o sucesso escolar desde as séries iniciais constituiu-se também em uma das causas e, ao mesmo tempo, consequência da mobilização escolar desses iteanos. O momento do percurso escolar, no qual eles formularam seus projetos de ingresso no ITA, variou em cada caso. Felipe, ainda que tenha se dedicado intensamente aos

estudos durante todo o seu percurso escolar, elaborou seu projeto de ingresso no ITA quando cursava o 4º ano do ensino médio. Já seu irmão Pedro elaborou esse mesmo projeto para si um pouco mais cedo, ou seja, quando cursava o 2º ano do ensino médio, influenciado pelo percurso do irmão e em decorrência de sua condição escolar, pois também apresentou excelente desempenho durante sua trajetória escolar. Francisco formulou o projeto de ingresso no ITA após seu ingresso na EsPCEX, onde reiniciou o ensino médio.

O percurso escolar de André, por sua vez, caracterizou-se como trajeto sem projetos. Trata-se de um caminho marcado pela oscilação entre momentos de forte dedicação aos estudos, a exemplo de quando cursava a 7ª série do ensino fundamental e se preparava para a seleção do Cefet como treineiro – e obteve aprovação –, e uma atitude displicente em relação aos estudos, a exemplo de quando cursava o 3º ano do ensino médio. Isso porque ele abandonou uma escola privada, ingressou numa escola pública e foi reprovado, concluindo esse nível de ensino na modalidade supletiva, no ano em que se preparou para a seleção do ITA. A decisão de André em apresentar-se para a seleção do ITA, atitude que se caracteriza mais pelo paralelismo com as escolhas dos irmãos do que pela elaboração de um projeto próprio de escolarização, foi tomada quando cursava as séries finais do ensino fundamental e seus irmãos já tinham ingressado no ITA, mas isso não modificou sua relação com os estudos.

Felipe, Pedro e Francisco cursaram o ensino médio profissionalizante, o que indica não somente que eles tinham consciência das limitações estruturais que enfrentavam, o que os fazia agir com certa cautela, como também que a ampliação do campo de possibilidades em relação à carreira escolar se fez aos poucos.

André, diferentemente dos sujeitos investigados, não apresentava de modo consistente os mesmos resultados escolares ou a mesma *performance* acadêmica. Parece que sua condição de irmão de Felipe e Pedro era aquilo que o fazia dedicar-se aos estudos em determinados momentos, para corresponder às expectativas e, logo a seguir, desistir dessa dedicação, acreditando ser possível, quando desejasse, “retomar o controle” e alcançar bons resultados escolares. Ao longo de seu percurso escolar na educação básica, a oscilação entre uma

relação diletante com os estudos e a dedicação intensa a estes em alguns momentos o conduziu ao ITA.

As práticas empreendidas pelos sujeitos investigados foram engendradas a partir de suas disposições a pensar, sentir e agir. Em cada uma das biografias escolares reconstituídas, a partir das narrativas dos sujeitos investigados sobre suas histórias escolares, algumas disposições se tornaram mais visíveis.

Na tentativa de compreensão das disposições que engendraram as práticas dos sujeitos investigados, é preciso considerar que a visibilidade das disposições nas narrativas relaciona-se ao fato de que uma “disposição é uma realidade construída” (LAHIRE, 2004, p. 27), ou seja, pressupõe um “trabalho interpretativo” (LAHIRE, 2004, p. 27) dos princípios que engendram as práticas por aquele que narra uma história, o que pode fazer aparecer ou desaparecer disposições incorporadas. É necessário considerar também que em cada caso variam as circunstâncias e os momentos em que determinadas disposições sobrepõem as “disposições originais” (BOURDIEU, 2005, p. 71) e outras disposições anteriormente constituídas. Assim, nos casos investigados tornou-se relevante abordar as disposições enquanto conjunto, imbricadas umas com as outras, como uma “complexidade disposicional” (LAHIRE, 2004, p. IX).

Felipe, Pedro e Francisco apresentavam em comum fortes disposições para o estudo, inculcadas e ativadas precocemente no contexto familiar e escolar; uma boa gestão do tempo e dos investimentos escolares; autonomia nos processos de aprendizagem; relação positiva com os estudos e com os resultados; e informações sobre o acesso ao ensino superior, estando em condições de interpretá-las e organizá-las.

Nas trajetórias escolares dos irmãos Felipe e Pedro, além da solidariedade entre eles, que marcou seus percursos, destacaram-se as disposições perceptivas; a resistência; a autonomia; a dedicação aos estudos; a disciplina no uso do tempo; a antecipação do futuro; a perseverança; a superação de si mesmos; o conformismo em relação às normas escolares; e a competição.

Francisco apresentou disposições à planificação; à perseverança; à dedicação aos estudos; à autonomia; à antecipação do futuro; à resistência; e ao conformismo com as normas escolares.

As disposições à competição pelos melhores lugares escolares e à dedicação aos estudos de Felipe, Pedro e Francisco resultam, em parte, dos processos de socialização vivenciados nas escolas públicas estaduais por eles frequentadas desde as séries iniciais do ensino fundamental, as quais ocupavam posições favoráveis no *subcampo* das escolas públicas. Isto é, as escolas gozavam de prestígio na comunidade local; eram localizadas em espaços de prestígio na cidade; agregavam estudantes com perfis sociais e acadêmicos semelhantes; e possuíam um corpo docente estável, entre outras características. Nesses contextos, as ações das escolas e dos professores ajudaram a contrabalançar ou contrariar as dificuldades estruturais de partida desses iteanos, favorecendo seus percursos escolares.

O percurso escolar de André é marcado por limitações na atualização de suas disposições. Em determinados momentos, ele apresenta disposição à dedicação aos estudos, por exemplo, quando se preparou para o processo seletivo do Cefet e do ITA; entretanto, em outros momentos, houve a falta de ascetismo em relação aos estudos. As disposições heterogêneas de André – fruto de suas experiências socializantes diferenciadas –, nas suas combinações, levaram-no ao ingresso no ITA e também o fizeram abandonar seus estudos nesse instituto.

Um aporte deste trabalho parece ser a indicação de que o conhecimento de percursos escolares inesperados de estudantes de camadas populares – segmentos estudantis que cada vez mais ingressam na educação superior e em instituições públicas – pode viabilizar perspectivas de promoção do sucesso escolar no ensino superior público e de combate ao insucesso e ao abandono escolares.

Referências

- ACCARDO, Alain. Sina escolar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 595-611.
- ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. *A escola de dirigentes paulistas*. 1999. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.
- BARDIN, Laurence. A análise da enunciação. In: _____. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977. p. 169-184.
- BAUDELLOT, Cristian. L'improbable est toujours possible. Prefácio. In: FERRAND, Michèle; IMBERT, Françoise; MARRY, Catherine. *L'excellence scolaire: une affaire de famille? Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: L'Harmattan, 1999. p. 7-10.
- BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. La production d'une noblesse. In: _____. *La noblesse d'état*. Grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Editions de Minuit, 1989. p. 101-139.
- _____. O interesse do sociólogo. In: _____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 126-133.
- _____. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992a. p. 203-230.
- _____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992b. p. 231-268.
- _____. As contradições da herança. In: _____. (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 587-594.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 81-126.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 229-238.
- _____. Os ritos de instituição. In: _____. *Economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EdUSP, 1998c. p. 97-106.
- _____. Violência simbólica e lutas políticas. In: _____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001a. p. 199-233.
- _____. O ser social, o tempo e o sentido da existência. In: _____. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b. p. 253-300.
- _____. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005. 140 p.

- _____. Estrutura, *habitus* e práticas. In: _____. *O Senso Prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 86-107.
- COSTA, Antônio Firmino da; LOPES, João Teixeira. *Os estudantes e seus trajectos no ensino superior: sucesso e insucesso, factores e processos, promoção e boas práticas*. 2008. Relatório Final. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES), Instituto de Sociologia, Portugal, 2008. Disponível em: <<http://etes.cies.iscte.pt>>. Acesso em: dez. 2010.
- ELIAS, Norbert. Os pescadores e o turbilhão. In: _____. *Envolvimento e alienação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998. p. 163-268.
- FAGUER, Jean-Pierre. Os efeitos de uma “educação total”: um colégio jesuíta, 1960. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 18, n. 58, p. 9-53, jul. 1997.
- FERRAND, Michèle; IMBERT, Françoise; MARRY, Catherine. *L'excellence scolaire: une affaire de famille. Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: L'Harmattan, 1999. 210 p.
- GRIGNON, Claude. Présentation. In: HOGGARD, Richard. *33 Newport Street: autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 7-21.
- HAESBAERT, Rogério. Da desterritorialização à multiterritorialidade. In: _____. *O mito da desterritorialização. Do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 337-362.
- HOGGARD, Richard. L'écolier. In: _____. *33 Newport Street: autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 189-208.
- JAY, Edouard. As escolas da grande burguesia: o caso da Suíça. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 120-134.
- LAHIRE, Bernard. O ponto de vista do conhecimento. In: _____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. p. 17-46.
- _____. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.
- _____. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 343 p.
- MICELI, Sérgio. Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-45). In: _____. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. p. 69-82.
- 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. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 125-154.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 149 p.

PASSERON, Jean-Claude. A encenação e o corpus: biografias, fluxos, itinerários, trajetórias. In: _____. *O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 204-227.

PINÇON, Michel; PINÇON-CHARLOT, Monique. A socialização dos herdeiros ricos na França. In: ALMEIDA, Ana Maria Fonseca; NOGUEIRA, Maria Alice (Orgs.). *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 11-29.

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

TERRAIL, Jean-Pierre. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: _____. *Destins ouvriers. La fin d'une classe?* Paris: Presses Universitaires de France, 1990. p. 223-258.

VIANA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 45-60.

ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR NOS CURSOS MAIS SELETOS DA UFAC¹

Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza

Introdução

No Brasil, a questão do acesso à educação superior pública está na ordem do dia. Isto porque o ensino superior brasileiro é caracterizado pela seletividade e por uma persistente desigualdade no acesso. Apenas 10,5% dos jovens com idades entre 18 a 24 anos cursavam o ensino superior em 2004 (Inep, 2006), o que representa uma das taxas mais baixas mesmo entre os países da América Latina (PINTO, 2004). Além disso, as análises realizadas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de universidades públicas chamam a atenção para a baixa representatividade dos setores populares, sobretudo negros e pobres; bem como para o surgimento de novas desigualdades educacionais, com forte diferenciação e hierarquização entre as carreiras universitárias (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001; SETTON, 1999; ZAGO, 2006).

No Acre, a situação é mais grave. Ainda que as vagas no ensino superior tenham aumentado em 378,9%, no período de 1996 a 2004, apenas 6,1% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos encontravam-se matriculados nesse nível de ensino em 2004 (Inep, 2006), bem abaixo, portanto, da média nacional.

Na Universidade Federal do Acre (Ufac), a única instituição pública de ensino superior no estado, 60% das vagas, em 2008, foram ocupadas por jovens dos meios populares. Entretanto, é quase inexistente a presença deles nos cursos de maior prestígio acadêmico

¹ O trabalho apresenta parte dos resultados de minha tese de doutoramento, realizada sob a orientação da Profa. Dra. Maria Alice Nogueira, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no período de 2007 a 2009.

e social, como direito e medicina. No primeiro, apenas 20% das vagas foram ocupadas por estudantes provenientes de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar; e no segundo, a presença deles é ainda menor, somente 7,5% das vagas.³

Esses dois cursos apresentam diferenças expressivas em todas as variáveis analisadas, revelando a existência, entre os seus estudantes, de volumes mais elevados de todas as formas de capital rentáveis no mercado escolar. Em consequência, a relação candidato/vaga e a nota de corte, nesses dois cursos, são muito mais altas do que nos demais cursos.

Assim, o ingresso de estudantes de origem popular nesses espaços acadêmicos seletos os singulariza, visto que se originam de setores sociais com nível socioeconômico que discrepa fortemente daquele predominante em cada um desses dois cursos, representando, pois, uma minoria estatística. Conhecer quem são eles e que configurações sociais levaram a esse desfecho constitui o propósito central deste estudo.

O texto está organizado em quatro partes. Na primeira, abordo, brevemente, as referências de base que constituem o “modelo de inteligibilidade” (VIANA, 1998) deste estudo. Na segunda, indico os procedimentos metodológicos utilizados na seleção dos sujeitos, na coleta e na análise dos dados. Na terceira, apresento um breve resumo do percurso social e escolar de cada estudante e das configurações sociais que os constituíram. Na última, estabeleço um diálogo entre os casos, de modo a colaborar na construção do entendimento sobre o fenômeno.

Referências teórico-metodológicas

Para reconstituir as trajetórias⁵ escolares dos jovens das camadas populares⁶ acreanas que tiveram acesso aos cursos mais seletos da

³ Para uma visão mais detalhada do perfil socioeconômico dos estudantes da Ufac, tomando por base os admitidos em 2008, ver Souza (2009).

⁵ Por trajetória entendo, neste estudo, a materialização da “relação permanente e recíproca entre biografia e contexto, [sendo] a mudança decorrente precisamente da soma infinita destas inter-relações” (LEVI, 1996, p. 180).

⁶ Por camadas populares considero, neste estudo, aqueles grupos que ocupam as posições que se situam na base da pirâmide social, porque estão em situação desfavorável no que tange à distribuição das formas de riqueza que – num dado momento histórico – constituem fatores de classificação social: os bens

Ufac, e delas deprender as configurações singulares que tornaram possíveis esses percursos, fundamentei-me no modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu e na revisão/atualização desse modelo proposta, nos dias de hoje, por Bernard Lahire (1999), mas também – e não menos importante – na noção de “configuração social” formulada por Norbert Elias (1980; 1993; 1994), em sua teoria dos processos de civilização.⁷

Essa opção teórico-metodológica pareceu-me apropriada, sobretudo quando se trata de compreender o que torna possível essas trajetórias atípicas, quando as condições sociais são supostamente desfavoráveis. As reflexões tecidas em minha tese de doutoramento sobre a formação das camadas populares acreanas sugerem que, em decorrência da socialização primária forjada no *mundo dos seringais*,⁸ esses setores desenvolveram um *habitus*⁹ desfavorável à longevidade escolar.

O pressuposto aqui presente é o de que a constituição do *habitus* ocorre em relação à posição dos sujeitos na estrutura social e que cada sujeito age, de certo modo, reproduzindo aquilo que é característico

econômicos, os bens culturais, o poder. Sua condição social – marcada pela insegurança, submissão, despossessão – é constituidora de estilos de vida e formas próprias de pensar, de falar e de agir.

⁷ Embora esses três autores constituam a referência que me forneceu as bases conceituais-metodológicas para compreender as condutas individuais e as estruturas sociais nas quais elas estão imersas, fundamentei-me também num conjunto de autores que se debruçaram mais especificamente sobre a questão da longevidade escolar nas camadas populares no Brasil, cujos estudos foram revisados em Souza (2009).

⁸ Expressão utilizada no meio acadêmico e nos movimentos sociais do Acre para designar costumes, hábitos, atitudes, valores, formas de pensar e de agir dos habitantes dos seringais nativos da região amazônica, cuja convivência com a natureza lhes confere uma constituição cultural e identitária peculiar.

⁹ A noção de *habitus* indica “[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor que se tenham em vista conscientemente tais fins, e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, sem ser em nada o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 1980, p. 88-89, tradução nossa).

de seu meio natal. Assim, os indivíduos socializados em uma determinada posição social incorporariam disposições típicas dessa posição e suas ações, ao longo de suas trajetórias sociais, decorreriam dessas disposições.

A noção de *habitus* permitiria, então, uma aproximação das disposições e das práticas recorrentes entre os indivíduos de uma mesma posição social, ou seja, conforme o volume e a estrutura dos capitais possuídos e do “sentido do trajeto social” (BOURDIEU, 1987), mas seria menos operante, por exemplo, para a análise das trajetórias escolares improváveis, como as focalizadas neste estudo.

A perspectiva assumida por Lahire (2003), ao contrário, parece mais apropriada. Ao invés de *habitus*, ele prefere utilizar a expressão “patrimônio de disposições incorporado” para se referir ao resultado das múltiplas experiências de socialização vividas pelos indivíduos. Nesse sentido, as *disposições individuais* não decorrem apenas de uma posição na estrutura social, mas se constituem a partir de múltiplas influências socializadoras, simultâneas e até mesmo contraditórias, pois o indivíduo contemporâneo participa de instâncias sociais diversificadas, com as quais estabelece vínculos específicos e constrói sua história social singular.

Segundo a perspectiva de Lahire, as *disposições*, em razão da multiplicidade dos processos socializadores, não são todas equivalentes. Há modulações no grau de instalação de uma *disposição*, em virtude das condições de sua aquisição e das possibilidades de colocá-la em funcionamento. Algumas serão duráveis, acompanhando o indivíduo por toda a vida, algumas serão fortes, outras fracas e não se porão em ação em todas as situações. Quanto mais a socialização é precoce, regular e intensa, mais forte poderá ser a *disposição*, aparecendo como uma segunda pele.

Com efeito, Lahire (2002a) compreende a socialização como os processos pelos quais a rede social, na qual o sujeito está inserido, forma e transforma o indivíduo. Ele formula a metáfora da dobra, das dobraduras e das pregas do social, em que as variadas dimensões sociais (econômica, cultural, familiar, religiosa etc.) e os contextos de interação são pensados na forma de uma folha de papel ou de um tecido esticado, e a constituição do indivíduo seria uma folha

amassada. O de dentro e o interior representam o de fora, o exterior, em estado dobrado. O ator individual seria o produto das múltiplas operações de dobramento (ou interiorização).

Nessa perspectiva, evidenciam-se a compreensão dos processos sociais e das redes de interação como princípios constituidores do sujeito. Como afirma Elias (1994), todo ser humano é criado e se desenvolve em uma rede de interdependências, num tecido de relações, e a forma individual que assume advém do conjunto desses laços relacionais. É no constante entrelaçamento dos fios, das relações e das experiências que o atravessam que o sujeito vai se transformando no que é. O ser individualizado e tudo o que lhe confere caráter individual só pode ser compreendido a partir de suas relações; é formado pela interação contínua com os outros e revela a história da rede humana que o atravessa.

A partir dessa compreensão, que acentua o caráter interacionista da constituição do indivíduo humano – desde os aspectos mais simples aos mais complexos – e que explicita sua concepção relacional e interdependente do social, Elias (1994) formula a noção de “configuração social” para designar o conjunto de laços que, associados, constituem os sujeitos.

A noção de *configuração social* deve ser entendida, então, como resultado “do entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais”, tenham eles direções divergentes ou convergentes, cujo resultado é “algo que não foi planejado, nem foi intenção de qualquer desses indivíduos, mas emergiu a despeito de suas intenções e ações” (ELIAS, 1993, p. 140). As configurações podem até estar em constante modificação, porém, “a forma que a configuração toma não será determinada por planos deliberados ou pelas intenções de alguns de seus membros, nem por grupo deles, nem mesmo por todos eles em conjunto” (ELIAS, 1980, p. 180).

Ao desenvolver a noção de *configuração social*, esse autor ressalta a estrutura e as formas específicas de interdependência, a teia de interações e, assim, pode compreender, a partir de uma dinâmica configuracional, aspectos da realidade social, sua constituição, movimentos e transformações. Desse modo, a noção de *configuração social* tornou-se um modelo de inteligibilidade do social de grande

auxílio para a compreensão conjunta, relacional e interdependente das diferentes instâncias de construção social, favorecendo a consideração dos aspectos objetivos e subjetivos da realidade social e da forma como eles se interpenetram e se codeterminam.

Assim, pareceu-me apropriado colocar as trajetórias escolares improváveis na perspectiva da noção de *configuração social* – como o fazem Lahire (1997), Viana (1998) e Lacerda (2006) em seus estudos sobre esse fenômeno –, o que implicou considerar, em cada trajetória analisada, os aspectos advindos tanto da estrutura social quanto dos processos de socialização e interação como traços “em relação” e “em interdependência” que não podem ser tomados em si mesmos, nem justapostos em uma somatória.

Procedimentos metodológicos

Participaram da pesquisa sete estudantes da Ufac, sendo cinco do curso de direito e dois do curso de medicina. A seleção desses estudantes obedeceu a dois tipos de procedimentos. No caso dos estudantes de direito, eles provieram do tratamento estatístico da base de dados disponibilizada pela Comissão Permanente de Vestibular (Copeve), e representam o total de estudantes das camadas populares acreanas que ingressou, nesse curso, no ano de 2008. O mesmo procedimento, no entanto, não foi possível adotar em relação aos estudantes do curso de medicina, dado que os três estudantes que preencheram o perfil socioeconômico característico dos meios populares originam-se de outras regiões do Brasil.¹⁰ Em razão disso, a identificação dos dois estudantes desse curso que atendem aos critérios da pesquisa deu-se por meio de consulta a setores acadêmicos, professores e estudantes do curso. Ambos ingressaram no ano de 2009 e, se não constituem representantes típicos de camadas populares no momento de entrada na universidade, pertencem a famílias migrantes de seringais e possuem perfis socioeconômicos que discrepam

¹⁰ Os critérios de ter nascido no Acre e ser oriundo de família migrante de seringal foram considerados inerentes ao objeto de estudo, ante as reflexões referentes à constituição das camadas populares acreanas, tecidas em Souza (2009).

fortemente daquele predominante no curso de medicina, indicando a improbabilidade de seus ingressos.

Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista em profundidade. Durante as entrevistas, respeitei os caminhos escolhidos para a recordação e narrativa das trajetórias escolares. Porém, utilizei um roteiro com aspectos a abordar com os sujeitos, caso não constassem dos relatos.

Tal medida visou evitar, por um lado, a “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 1996) que faz com que o entrevistado tenda a organizar seu relato de modo a fornecer a mais apropriada apresentação pública de si mesmo. No caso do grupo investigado, essa tendência vê-se ainda mais fortalecida pelo fato de que o objeto de interesse da pesquisadora recaía justamente sobre uma dimensão da vida do sujeito que é vivida por ele como altamente valorizante ou, em outros termos, que o engrandece aos olhos dos outros e de si mesmo: o ingresso num curso superior prestigioso de uma universidade pública. E, por outro lado, a tendência a que o interesse da pesquisa funcionasse, por parte do entrevistado, como um “filtro” (BERTAUX, 1997), orientando e pré-centralizando o diálogo.

O *corpus* sobre o qual incidiu a pesquisa constituiu-se de 23 entrevistas, gravadas e posteriormente transcritas, que foram realizadas, no caso dos estudantes, em espaços da Ufac; no caso dos familiares, em suas residências; e no caso dos professores, nas escolas em que trabalham. As entrevistas com a mãe de Thiago e com o seu professor de história da 8ª série foram realizadas por telefone, dado que eles residem num município do interior do Acre, ao qual se tem acesso somente por meio de aeronaves de pequeno porte. E, em razão disso, diferentemente das outras, elas limitaram-se aos aspectos constantes do roteiro, transformados em perguntas pela pesquisadora.

Como modelo de inteligibilidade dos dados, utilizei a noção de configuração social, estabelecendo traços norteadores da análise, como fizeram Lahire (1997), Viana (1998) e Lacerda (2006). Definir traços permite, assim, como demonstraram esses autores, escapar da ilusão de, diante da riqueza do material biográfico, considerar tudo pertinente e passível de descrição (PASSERON, 1995), como também

do risco idiossincrático de cair no “cada caso é um caso” (FONSECA, 1999).

A presente perspectiva implica considerar, com efeito, cada combinação específica de traços sociais como uma *configuração singular*, em que cada traço não tem valor “em si”, e que os casos singulares, não menos que os casos típicos, são produtos de situações sociais (LAHIRE, 1997) e, portanto, podem ser trabalhados numa perspectiva sociológica.

Coerente com a direção assumida, os dados foram submetidos à análise vertical e transversal (BARDIN, 1977), tendo como parâmetros os seguintes traços: (a) presença da família na escolarização do filho; (b) mobilização do próprio indivíduo; (c) sentidos atribuídos à escolarização; (d) referências sociais e institucionais; (e) relação entre o processo migratório, a cultura dos seringais e a trajetória escolar.

Esses traços foram definidos a partir do balanço dos estudos anteriores que abordam trajetórias escolares improváveis (ALMEIDA, 2006; BARBOSA, 2004; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; PORTES, 1993; 2001; SILVA, 1999; VIANA, 1998) e das reflexões sobre a constituição das camadas populares acreanas, ambos apresentados em Souza (2009).

As trajetórias escolares atípicas investigadas e suas configurações sociais

*Camila:*¹¹ *uma trajetória marcada pela excelência escolar*

Camila ingressou no curso de medicina da Ufac em 2009, com 15 anos. No dia anterior à entrevista ela havia completado 16 anos e iniciava o segundo período desse curso.

Essa estudante, da cor parda, nasceu na cidade de Rio Branco e tem um irmão, Rodrigo, dois anos mais velho do que ela, que cursa engenharia civil na mesma universidade. Devido à separação dos pais, a partir dos 2 anos de idade, ela e o irmão foram criados pelos

¹¹ Objetivando preservar a identidade desses estudantes e de suas famílias, todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

avós paternos, Sr. Raimundo e D. Áurea, e por uma tia, Laís, que também mora na mesma residência e não constituiu família própria. O avô foi seringueiro e é aposentado como soldado da borracha. A avó sempre cuidou dos afazeres domésticos. Ambos não frequentaram a escola, mas sabem ler e escrever. Já a tia, a única pessoa da família que possui instrução superior, é professora de história numa escola pública. A família reside num bairro periférico da cidade de Rio Branco, majoritariamente ocupado por migrantes dos seringais e dos municípios do interior e, portanto, de feição claramente popular.

Os avós de Camila migraram para Rio Branco há trinta anos. Eles nasceram num seringal, num município do interior. Ali se conheceram, casaram e tiveram sete filhos, três homens e quatro mulheres. Com os filhos ainda pequenos decidiram migrar para a sede do município e, alguns anos depois, para a capital, sempre em busca de melhoria de vida. Em Rio Branco, os filhos foram matriculados na escola pública, mas, segundo o Sr. Raimundo, “não tinham interesse pela escrita, não. A única que se interessou foi a mais nova [Laís]. Os outros cuidaram de trabalhar”.

O pai de Camila é o filho primogênito, cursou apenas o ensino fundamental e não tem emprego fixo. Mesmo morando em outra residência, manteve-se presente na formação dos filhos, auxiliando no custeio das despesas. A mãe reside na zona rural e com ela Camila tem pouco contato.

Camila foi alfabetizada em casa, pela tia, ao mesmo tempo em que o irmão, dois anos mais velho. Aos 4 anos foi matriculada na pré-escola de uma instituição próxima à sua residência, onde permaneceu até concluir a 4ª série do ensino fundamental. Sua desenvoltura escolar fez com que aos 5 anos de idade fosse matriculada na 1ª série do ensino fundamental e na metade do ano recebesse progressão para a série seguinte.

Ela cursou as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio em duas escolas públicas, consideradas tradicionais e localizadas no centro da cidade. A escolha dessas escolas constituiu uma estratégia de sua tia, por serem tidas como de melhor qualidade e “porque sendo longe de casa não tem como formar amiguinhos que podem te

influenciar de uma forma não positiva”, como lembra a estudante. Nas duas escolas, a estudante encontrou normas rígidas, que são vistas por ela como positivas, e bons professores, especialmente nas disciplinas de língua portuguesa, biologia e química.

Apesar de as duas escolas receberem alunos com perfis socioeconômicos diferentes, essa estudante não vivenciou nenhuma dificuldade de natureza social ou acadêmica na passagem da escola de bairro para as escolas tradicionais. Seu desempenho escolar permaneceu excelente, durante toda a educação básica. Além de ser uma estudante assídua e disciplinada, ela sempre demonstrou um interesse excepcional pelos estudos, conforme relatos de dois dos seus professores.

Sob a orientação permanente de Laís, desde os primeiros anos de sua escolaridade, Camila desenvolveu o hábito de estudar diariamente em casa, no contraturno da escola, e de, à noite, repassar as tarefas com a tia. A partir da 5ª série, Laís passou a auxiliar apenas em atividades mais específicas. Isso porque, a essa altura, tanto Camila quanto o irmão já tinham adotado horários e formas próprias de estudar e também incorporado regras morais rígidas.

Na convivência com a tia, Camila formulou, desde cedo, a meta de ingressar no ensino superior e de ter uma profissão valorizada socialmente. A escolha do curso de medicina, contudo, só ocorreu por volta da 7ª série e em virtude de sua afinidade com biologia.

Camila está gostando da experiência universitária. Afirma ter um bom entrosamento com os colegas e os professores, e que não se percebe diferente e nem vê diferenças entre os colegas, apenas com relação à origem geográfica.

As dificuldades financeiras da família, que são sentidas por essa estudante em relação à aquisição de livros, têm sido contornadas com a utilização da biblioteca da universidade e com uns poucos livros adquiridos pelo pai, que “comprou pela internet, pois é mais barato, e parcelou o pagamento”.

Com efeito, a trajetória escolar de Camila pode ser descrita como de excelência, cujo fluxo se deu com *fluência*, *linearidade* e *continuidade*, sem rupturas; e o ingresso na universidade aconteceu de forma

natural, isto é, “com a precisão e rapidez de uma flecha” (BERTHELOT apud NOGUEIRA, 2000, p. 129).

Essa trajetória escolar de excelência constituiu-se na existência de um projeto familiar de escolarização prolongada, objetivando o acesso ao ensino superior, pensado desde o início da escolaridade. Esse projeto foi idealizado por Laís, sua tia paterna e única pessoa da família com nível superior, que desenvolveu um sistemático investimento material, moral e pedagógico na causa escolar da sobrinha, sob a aprovação dos avós e do pai, e incorporação dela própria.

Lahire (1997) adverte que a presença, em determinada família, de membros com capital cultural escolar, por si só, não diz nada sobre sua transmissão. Para que a transmissão ocorra são necessárias interações efetivas e afetivas, o que parece caracterizar o caso em estudo. A presença, no mesmo ambiente doméstico de Camila, de uma tia com formação superior, professora, que assumiu a gestão da escolarização dos sobrinhos, parece ter sido fundamental para a constituição de seus percursos escolares atípicos.

A mobilização de Laís traduziu-se, por um lado, em práticas estritamente educativas, como a alfabetização de Camila e do irmão antes que eles fossem para a pré-escola; nas orientações diárias para a realização das tarefas escolares; na organização de um espaço apropriado, no ambiente doméstico, para que os sobrinhos estudassem; na matrícula antecipada dessa estudante, na 1ª série do ensino fundamental, com apenas 5 anos; na escolha de escolas públicas de melhor qualidade, por ocasião da matrícula de Camila na 5ª série do ensino fundamental e no ensino médio. E, por outro, em práticas socializadoras como a organização de horários para os estudos; controle sobre as saídas e as amizades; exemplo de valorização da escola e do saber como instrumentos de superação cultural e econômica. Além disso, o investimento de Laís na escolarização de Camila e do irmão também se fez presente na organização das condições materiais para os estudos, não deixando que faltassem uniforme e material escolar, vale-transporte etc., mesmo em condições econômicas adversas.

Parece ter contribuído para a forte mobilização de Laís em relação à escolaridade longa de Camila, uma relação afetiva com os

sobrinhos e uma disposição de conquista em relação ao futuro, nos termos de Mercure (1995), que é atípica para o seu meio de origem por indicar a intenção de superar as condições do presente pelas próprias ações, e um *sentido da escolarização* como emancipação cultural e social.

Esse projeto foi incorporado por Camila, cuja mobilização na constituição de seu percurso se fez sentir de modo muito claro nas disposições de disciplina, perseverança, conformismo às regras da escola e às regras morais estabelecidas pela tia. Parecem ter contribuído para a gênese dessas disposições o temperamento dócil dessa estudante, sua relação cognitiva favorável com o saber e a escola, uma forte identificação com a história da tia, marcada pela emancipação cultural e social, pela via da escola, e o exemplo positivo advindo do irmão, também considerado um estudante excepcional.

Cabe ressaltar que, na trama dessa configuração singular, sobressai uma relação cognitiva de fruição (e pouco instrumental), nos termos de Charlot (1996), que Camila estabeleceu com o saber e com a escola. Não bastassem as evidências presentes nas narrativas da tia de Camila e dos professores entrevistados, é recorrente, no relato da estudante, sua afinidade com a escola, com os professores e com os conteúdos escolares, atribuindo-lhes valor “em si”. A escolha do curso de medicina – embora atendesse ao requisito “de remunerar bem”, colocado pela tia para a escolha do curso superior – decorreu da afinidade maior com a disciplina de biologia.

Por último, cumpre registrar que a trajetória escolar de Camila é permeada por relações intergeracionais com a linhagem paterna, em especial, com a tia e os avós, que foram socializados no mundo dos seringais, mas que migraram para Rio Branco há aproximadamente trinta anos. Assim, se no percurso escolar dessa jovem não se evidenciaram impactos do processo migratório ou mesmo da cultura dos seringais, o mesmo não se pode dizer em relação à adaptação da família à vida urbana e à trajetória escolar de sua tia Laís.

Nos relatos do Sr. Raimundo e de Laís, a socialização no mundo dos seringais constituiu-lhes um modo peculiar de falar e de apreender o mundo, que se mostrou desfavorável nos contextos urbano e escolar. No caso do avô de Camila, a descontinuidade

cultural acarretou-lhe dificuldades relacionadas à educação dos filhos e à comunicação com as outras pessoas. Já Laís vivenciou situações de “dupla solidão” (LAHIRE, 1997), caracterizadas por um distanciamento cultural vivenciado tanto no ambiente escolar quanto no familiar.

Felipe: uma história de sucesso escolar “em nome do pai”

Felipe, estudante do segundo semestre de medicina da Ufac, é da cor parda, tem 19 anos de idade e nasceu numa pequena cidade à margem da BR 317, que liga Rio Branco ao município de Assis Brasil, na fronteira com o Peru e a Bolívia.

A família de Felipe é originária dos seringais. Seus avós paternos eram analfabetos e por parte da mãe, apenas a avó, de nacionalidade boliviana, estudou até o ensino médio. Os pais dele nasceram num município vizinho ao que moram atualmente. A mãe cuida dos afazeres domésticos. O pai, Sr. Adalberto, é o primeiro de sua família a concluir o ensino superior. É graduado em pedagogia e professor das séries iniciais de uma escola pública, onde leciona nos dois turnos, para aumentar a renda mensal e garantir o sustento da família, esposa e quatro filhos.

Aos 12 anos de idade, o Sr. Adalberto decidiu migrar para a cidade, em busca de estudos. Com a concordância dos pais, ele passou a morar em casas de parentes e, com muito esforço, conseguiu conciliar o trabalho como auxiliar de pedreiro com os estudos. Trabalhando o dia inteiro e estudando à noite, ele cursou o ensino fundamental, na modalidade supletiva, o que lhe possibilitou um emprego numa escola da zona rural, como professor. Nessa nova condição, ele cursou o ensino médio num programa estatal destinado à formação de professores e que funcionava nos períodos de férias escolares. Com o nascimento dos filhos e o desejo de que eles estudassem, conseguiu transferência para a cidade e, anos depois, cursou pedagogia numa cidade vizinha, num programa governamental e nos mesmos moldes do frequentado anteriormente.

Felipe ingressou no ensino fundamental com 7 anos e sempre apresentou excelente rendimento. Contribuiu para esse desempenho

a dedicação do pai que, no turno da noite, juntava os quatro filhos em torno da mesa de jantar e não só orientava a lição de casa, como formulava exercícios complementares: “queria fazer com que eles fossem além e desenvolvessem o raciocínio”.

Toda a formação escolar de Felipe se deu nessa pequena cidade, na mesma escola pública. No último ano do ensino médio, ele decidiu se inscrever no vestibular para medicina, embora já cogitasse essa possibilidade desde que tomou conhecimento de que esse curso havia sido implantado na Ufac: “antes não dava nem para sonhar... não havia esse curso aqui [no Acre]. Então, além da dificuldade do vestibular tinha a barreira financeira. Como é que eu iria para outro estado ou mesmo para outro país?”.

Entretanto, mesmo contando com o excelente desempenho na educação básica, Felipe não conseguiu aprovação no primeiro vestibular. Assim, no ano seguinte, inscreveu-se num curso preparatório para o vestibular e estudou com afinco o ano inteiro. O pai relata que o pagamento do cursinho foi uma despesa pesada para o orçamento da família, reconhecendo-a, todavia, como necessária: “sem o cursinho ele não teria passado, tinha matéria que ele nunca tinha visto. Sabe como é o ensino no interior”.

No curso de medicina, as diferenças de origem social e geográfica entre os alunos são percebidas por Felipe, embora elas não lhe causem maiores problemas, visto que, para ele, a aprovação no mesmo vestibular que os demais estudantes as amenizam.

Outros autores já haviam destacado, dentre eles Piotto (2007), que o acesso a um curso elitizado por intermédio de um exame de seleção altamente concorrido parece funcionar como um legitimador da presença do estudante de origem popular nesse espaço acadêmico restrito. Além disso, esse fato provavelmente demonstra os efeitos da tese da “superseleção”, formulada por Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998), na medida em que Felipe, já *superselecionado* e diferenciado em relação ao seu meio de origem, sente-se, num curso seletivo como o de medicina, integrado e entre “pares”.

Felipe e as três irmãs estão estudando na universidade pública. A primogênita, já casada, estuda economia, curso recentemente implantado pela Ufac, no município em que ela reside. As outras

duas irmãs, a exemplo dele, estudam no *campus* de Rio Branco. Uma irmã, também mais velha do que ele, cursa geografia e a mais nova cursa direito, tendo ingressado no mesmo ano que ele.

A escolarização prolongada de Felipe e das irmãs foi planejada, desde o início de suas escolaridades, pelo pai, Sr. Adalberto, e incorporada pelos filhos. Professor das séries iniciais do ensino fundamental, ele tornou-se gestor da escolarização dos filhos, desenvolvendo um sistemático investimento material, moral e pedagógico, que resultou numa família *educógena*,¹² fato excepcional para o seu meio de pertencimento, dado que todos os filhos ingressaram numa universidade pública e dois deles nos seus cursos mais seletos.

Guardadas as devidas proporções, a mobilização paterna aqui analisada remete àquelas empreendidas por parte de algumas das famílias de ex-alunos do Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA), investigadas por Lacerda (2006), designadas por ações sistemática e intencionalmente direcionadas para o objetivo de favorecer o rendimento escolar, e por Laurens (1992), que designa de “pais laboriosos” aqueles que, como o Sr. Adalberto, estão implicados cotidianamente no trabalho pedagógico de fomentar as aquisições cognitivas dos filhos.

Corroborá para essa análise, além das evidências de acompanhamento cotidiano do aprendizado escolar dos filhos, a decisão tomada pelo Sr. Adalberto de que os filhos só ingressariam no mercado de trabalho após concluir uma formação em nível superior. Essa atitude indica uma valorização dos estudos e evidencia bom conhecimento do mundo escolar.

Tudo indica que, de fato, a escolarização prolongada dos filhos, com acesso ao ensino superior, constituiu uma estratégia de futuro por parte do pai de Felipe, e foi incorporada por ele próprio, desde o começo de sua escolaridade. No relato desse jovem, sobressai uma forte identificação com o pai, cujas influências são visíveis, inclusive,

¹² Expressão inicialmente utilizada por Jean Floud (Cf. NOGUEIRA, 2005, p. 565) para “designar aquelas famílias que se caracterizariam por propiciarem um ambiente familiar estimulante e favorável à escolarização [e que seriam] mais freqüentes conforme se sobe na escala social”.

no seu modo de falar. A identificação implica o processo de interiorização de qualidades do outro (maneiras de agir, pensar, valores, gostos) que, por *mimesis*, imitação ou mesmo apropriação ativa, virão a fazer parte da identidade e personalidade do sujeito. Não é demais lembrar que os pais, como assinala Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998), são portadores de um *conatus*, ou seja, de um projeto de reprodução social, em que algumas das disposições herdadas são transmitidas de forma mais ou menos inconsciente.

Thiago: uma história escolar produzida a muitas mãos

Thiago tem 19 anos, é da cor parda e cursava o terceiro semestre de direito, à época da entrevista. Nascido na zona rural de um município do interior, ele é o primogênito de uma família pequena para os padrões da região. Seus pais, D. Expedita e Sr. Sebastião, tiveram três filhos, todos homens.

O pai de Thiago, Sr. Sebastião, cursou até a 4^a série do ensino fundamental, numa escola rural. Já a mãe, D. Expedita, estudou até o ensino médio, morando na casa dos padrinhos, na área urbana do município. Com o casamento, eles foram morar no seringal em que os pais dele (avós paternos de Thiago) residiam e, por isso, D. Expedita, embora desejasse muito, não pôde continuar os estudos.

A frustração de D. Expedita em relação à interrupção da própria escolaridade remete a casos descritos por Laurens (1992), Lahire (1997) e Lacerda (2006), que identificaram a influência desse tipo de frustração parental na constituição da longevidade escolar dos filhos nos meios populares. Lahire (1997) explica que os medos e os sofrimentos advindos das experiências escolares paternas influenciam na relação que o filho estabelece com a escola, sendo preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem sentimentos negativos. Para Laurens (1992), esse tipo de frustração parental, que impele a mobilização dos pais para que seus filhos realizem o que eles mesmos não puderam realizar, constitui um dos principais “fatores desencadeadores” do êxito escolar. Situação semelhante também foi identificada por

Lacerda (2006) em algumas das famílias dos egressos do ITA por ela investigados.

Thiago foi alfabetizado pela mãe, ainda no seringal, e antes de completar 7 anos mudou-se com a família para a cidade, por decisão de D. Expedita, para que ele estudasse numa escola melhor do que a sala multisseriada localizada próximo de sua residência.

Nos primeiros anos na cidade, a família atravessou grandes dificuldades. O Sr. Sebastião desenvolveu várias atividades até se estabelecer como ajudante de marceneiro, num empreendimento gerenciado por padres. A relação com esses padrões transformou-se num “capital social” (NOGUEIRA; CATANI, 1998) importante para essa família, pois D. Expedita tornou-se secretária da paróquia, emprego que mantém até hoje.

Mesmo com o trabalho na paróquia, D. Expedita esteve presente na escolarização do filho, adotando comportamentos mais comuns nas classes médias, como o acompanhamento diário das atividades escolares e a interação face a face com professores e diretor da escola para acompanhar o rendimento de Thiago, considerado excelente tanto em termos cognitivos quanto comportamentais. Além desse acompanhamento escolar, a família adotou práticas socializadoras semelhantes às identificadas por Terrail (1990), Laacher (1990), Lahire (1997), Silva (1999) e Portes (2001), no plano da ordem moral doméstica, e que consiste no estabelecimento de horários para saídas, controle das companhias, do tempo de uso da televisão, do horário para os estudos, que, por favorecerem a constituição de disposições como disciplina e aceitação das regras, podem contribuir para o êxito escolar.

Na 8ª série do ensino fundamental, a escola de Thiago recebeu um professor de história, oriundo da capital, que, desenvolvendo com os alunos metodologias de trabalho em grupo, como seminários e debates, ficou impressionado com a participação desse estudante. Ele, então, decidiu chamar D. Expedita para uma conversa e a orientou a encaminhar o filho para Rio Branco, a fim de que ele pudesse cursar o ensino médio numa escola que o preparasse para o vestibular. A mãe tomou a recomendação como um reconhecimento do bom desempenho escolar do filho, mas sem a intenção de levá-la adiante. A família não tinha planos de mudar para a capital e nem

condições para isso. Além disso, D. Expedita não considerou a mudança necessária, já que ali também tinha o ensino médio, e “por mais que achasse bonito alguém ser doutor”, o seu horizonte escolar, devido à internalização da “causalidade do provável” (NOGUEIRA; CATANI, 1998), não incluía o ensino superior: “não, eu pensava nele ir até o 2º grau, né? Faculdade já era querer demais!”.

Thiago, no entanto, empolgou-se com a ideia e acabou convencendo os pais a deixarem-no morar com uma tia materna, que há anos reside na capital. Nessa casa, Thiago divide um quarto com a avó, a prima e o filho dela, de 3 anos. Mensalmente, os pais enviam uma ajuda financeira para as despesas com sua manutenção.

Esse traço remete à trajetória de Alice, estudante de fisioterapia, investigada por Portes (2001). A escolarização dessa estudante tomou rumo decisivo quando sua professora da 3ª série do ensino fundamental orientou sua mãe a transferi-la para outra escola pública de melhor qualidade. Tanto no caso dela quanto no de Thiago, a percepção, por parte de determinados professores, do bom desempenho parece ter sido determinante na vida escolar desses estudantes e possui importante papel na construção de uma “lógica do sucesso” (ACCARDO, 1997), fazendo com que as intervenções dos professores fossem aceitas e operacionalizadas pelas famílias e modificassem as orientações escolares dos estudantes.

No caso de Thiago, entretanto, se a influência desse professor de história teve início com a recomendação à sua mãe para que ele cursasse o ensino médio na capital, ela não acabou aí. Mesmo à distância, foi esse professor quem indicou a escola para que Thiago cursasse o ensino médio e o orientou nos momentos em que ele teve dificuldades em acompanhar os conteúdos do 1º ano do ensino médio, na decisão sobre a escolha do curso superior e sempre que ele precisa de orientações sobre aspectos da vida universitária.

Com efeito, o professor de história constituiu-se no “personagem tutelar” da permanência de Thiago no sistema escolar, nos moldes identificados por Grignon (1991, p. 8), na autobiografia de Richard Hoggart, como um daqueles “protetores que intercedem por ele nos momentos decisivos, quando seu futuro está em questão; são também, sobretudo, modelos sucessivos, definidores de normas e

padrões, representantes de um mundo exterior e superior desconhecido”.

A desigualdade social no curso de direito – evidenciada pelo perfil socioeconômico dos estudantes do curso e que será relatada por outros sujeitos dessa pesquisa – também é abordada por Thiago. Mas, no caso dele, as diferenças sociais não são vividas como inferiorizantes; ao contrário, são vistas como estimulantes. Essa forma de se relacionar com meios sociais diferentes do seu tem origem, ao que parece, na experiência anterior com as atividades de catecismo e de grupos de jovens da igreja, em seu município de origem, em que era comum a convivência com “garotos de todas as classes sociais... do filho do marceneiro, como eu, a filho de juiz, de fazendeiro. Não tinha bronca, não. Isso até me estimulava, buscava tirar proveito”.

Thiago está gostando do curso e da experiência universitária, da qual destaca a qualificação do corpo docente – formado basicamente por operadores do direito, como juízes, promotores, desembargadores –, o uso da biblioteca e o apoio que vem recebendo de um grupo de colegas.

Diante das dificuldades financeiras para se manter no curso, Thiago inscreveu-se, no início do 3º semestre, num programa de assistência ao estudante mantido pela universidade e passou a receber vale-transporte. Ao mesmo tempo, inscreveu-se também para estágio, por meio do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), e está aguardando ser chamado. A mãe, D. Expedita, concorda que ele trabalhe em meio período – “para comprar os livros da faculdade, né?” –, mas não quer que ele trabalhe em tempo integral porque, conforme a orientação do professor de história, a concomitância estudo-trabalho dificultaria a dedicação aos estudos.

A trajetória escolar de Thiago se deu com *fluência, linearidade e continuidade*, e o seu ingresso no ensino superior aconteceu sem rupturas. Sua constituição, como vimos, contou com um contexto familiar favorável, a mobilização deste estudante e uma rede de apoio externa ao seu núcleo familiar. E, assim, parece produzida a muitas mãos.

Apesar do fraco capital cultural e escolar disponível na família de Thiago, em relação àqueles disponíveis nas famílias de Camila e Felipe,

evidenciou-se a existência de um projeto familiar de escolarização do filho, idealizado pela mãe, sem que isso significasse, todavia, seu acesso ao ensino superior. Este só foi vislumbrado a partir do reconhecimento do desempenho escolar do estudante por parte de seu professor de história da 8ª série do ensino fundamental, que se constituiu num “personagem tutelar” dessa escolarização atípica.

As ações de Thiago em relação à sua escolarização se deram prioritariamente no plano da moral e se traduziram em disposições favoráveis de disciplina, determinação, perseverança, obediência às regras da escola, aplicação nos estudos e seriedade na condução das tarefas escolares. Além disso, influenciado pelo professor de história, ele assumiu a mudança para a capital, a fim de frequentar o ensino médio numa escola que “preparasse melhor para o vestibular”, ainda que com custos subjetivos.

Na base da mobilização de Thiago, encontra-se uma relação com o saber de tipo não instrumental, nos termos de Charlot (1996), o que lhe permitiu sentir-se à vontade no ambiente escolar, desde a 1ª série do ensino fundamental; estudar por horas a fio sem desanimar e nem desviar a atenção para lazer e atividades típicas da idade; disposição para aprender e não “fingir que sabe”, evidenciada nos questionamentos e pedidos de orientação aos professores, bem como na postura de “não se escorar” nos colegas nos trabalhos em grupo na universidade, demonstrando não visar apenas à nota, mas à aprendizagem.

O acesso de Thiago à universidade contou também com apoio e referências que se situam fora do âmbito familiar. A acolhida pela tia, D. Nonata, representa um apoio material e moral importante na sua escolarização longa, possibilitando a sua permanência na capital. Além desse apoio, merece destaque, nesse eixo norteador da análise, a existência de um “personagem tutelar” da longevidade escolar desse jovem: o seu professor de história da 8ª série do ensino fundamental.

Por último, cabe assinalar a relação entre o processo migratório da família e a trajetória escolar de Thiago. A migração da família para a cidade visou a possibilitar sua entrada no sistema de ensino, em condições que lhe propiciassem uma permanência mais prolongada.

Entretanto, embora a socialização primária de Thiago tenha se dado sob a influência da “cultura dos seringais”, nos dados coletados não emergiram situações que pudessem indicar a relação entre a cultura de origem e sua trajetória escolar. A esse respeito, é bom lembrar que, durante a permanência desse estudante no ensino fundamental, ele conviveu, por meio das atividades escolares e da igreja, com pessoas de todas as camadas sociais, tendo, provavelmente, experiências que ampliaram o seu universo cultural.

João: os custos subjetivos de uma escolarização prolongada

João tem 27 anos, cor parda e, no momento da entrevista, cursava o terceiro semestre de direito. Ele reside com a mãe e o irmão mais novo, já casado, num bairro considerado popular, de uma cidade próxima a Rio Branco, na mesma casa desde que migraram do seringal, há quase dezoito anos.

Os avós de João nasceram no interior do Ceará e migraram para o Acre na década de 1950. Os paternos se instalaram na região do Alto Acre e os maternos na região do Envira, num seringal chamado Foz do Jurupari. A avó materna faleceu alguns anos depois de chegar ao seringal, deixando seis filhos menores. O avô, então, veio para a sede do município e “distribuiu” os filhos na casa de parentes. Dois anos depois, D. Ana, a mãe de João, ainda adolescente, migrou para a capital, Rio Branco, para trabalhar como empregada doméstica.

Nesta cidade D. Ana conheceu o pai de João e, por decisão dele, foram morar num seringal, localizado num município próximo à capital. A união durou 19 anos. Quando o casal se separou, a mãe de João mudou para a área urbana e passou a trabalhar como costureira, mas como o que ganhava não era suficiente para o sustento dos cinco filhos, logo os mais velhos foram se inserindo no mercado de trabalho informal, como vendedores ambulantes.

João é o primeiro de sua família a cursar o ensino superior. Seus avós não sabiam ler e nem escrever. Os pais aprenderam apenas a assinar o nome. Seus irmãos mais velhos cursaram até a 4ª série do ensino fundamental – “acho que a entrada deles muito cedo no trabalho é que afastou eles da escola... eles reprovaram várias vezes,

desistiram outras... até que não foram mais” – e os mais novos concluíram o ensino médio. Já João foi para a escola no ano seguinte ao que chegaram à cidade, aos 10 anos, quando, então, pôde realizar o desejo de ser alfabetizado.

João não conhecia, em seu universo familiar e em seu meio de pertencimento, ninguém que já tivesse ido à escola. Todavia, folheando revistas antigas que chegavam ao seringal, desenvolveu uma “vontade enorme de aprender”. Mesmo assim, quando foi para a escola, ele se sentiu “discriminado” por ser o mais velho da turma e por ter um jeito de falar e de se vestir diferenciado dos colegas.

As experiências relatadas por João podem ser entendidas como situações de “humilhação social”, conforme as abordagens feitas por Barbosa (2004) e Piotto (2007). A humilhação social consiste em um sofrimento psíquico cuja origem é o impacto traumático da desigualdade social (GONÇALVES FILHO, 1998).

Apesar da solidão e do sofrimento advindos da relação com os colegas de escola, a vontade de aprender a ler e escrever era tão grande que João buscou não se deixar intimidar. Ao contrário, procurou superar essas diferenças estudando ainda mais do que os colegas, o que durante o ensino fundamental lhe rendeu boas notas e elogios dos professores.

No entanto, as dificuldades financeiras da família e a ânsia de acesso aos mesmos bens de consumo dos colegas, para ser reconhecido por eles, fez com que João também começasse a trabalhar como vendedor ambulante e engraxate no turno em que não estava na escola. Mas, diferentemente dos irmãos, que não conseguiram conciliar estudo e trabalho, ele permaneceu na escola e foi considerado, durante todo o ensino fundamental, como um “bom aluno”, o que lhe rendeu a convivência extraescolar com duas de suas professoras, também suas vizinhas, as quais o influenciaram a prosseguir nos estudos, por meio da correção de vícios de linguagem, doação de calçados e roupas e orientações morais e pedagógicas.

Quando concluiu o ensino fundamental, João foi orientado, por uma dessas professoras, a cursar o ensino médio em Rio Branco, a fim de ter uma melhor preparação para o vestibular, o que foi feito,

embora tenha representado um grande sacrifício a esse jovem ante a necessidade de deslocamento diário para a capital.

Dos relatos de João e da mãe, depreende-se que a família não via sentido nesse esforço diário despendido por ele. Para D. Ana, “ele já tinha ido longe demais [conclusão do ensino fundamental] e o que eu queria, insistia mesmo, é que ele se empenhasse mais no trabalho pra me ajudar em casa”. Da parte de João, essa postura da mãe causou-lhe sofrimento: “chegava em casa muito cansado e com fome, às vezes já não tinha mais nada pra comer e ainda tinha que ouvir reclamações da minha mãe, que achava errado eu estar estudando. Sempre me senti incompreendido”. A João parece ser difícil compreender que uma maior ou menor valorização dos estudos decorre das condições objetivas de existência das famílias e dos indivíduos, isto é, “do volume e tipos de capital possuídos, da dependência maior ou menor do certificado escolar para a manutenção da posição social e do valor estimado do retorno que se pode ter com esse certificado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 68).

Nesse contexto desfavorável, João perseverou na escola, mas não conseguiu manter o mesmo desempenho escolar do ensino fundamental – “a escola era bem puxada e eu já não conseguia estudar à noite como antes, vivia cansado”. Mesmo assim, ele concluiu o ensino médio, sem experimentar nenhuma reprovação. No mesmo ano, prestou vestibular para direito, mas só obteve êxito na segunda tentativa, após três anos da conclusão do ensino médio e de estudo intensivo em casa.

Nesse mesmo ano, o estudo que vinha realizando serviu para sua aprovação em concurso público para um cargo administrativo na rede estadual de educação. Com a aprovação nesse concurso e no vestibular, João relata ter recebido o reconhecimento social e familiar desejado.

No ano de 2009, João está se dividindo entre o trabalho na escola, pela manhã, e o curso de direito, à noite. Apesar de se sentir “realizando um sonho”, a experiência de estar num curso ocupado predominantemente por estudantes de camadas sociais mais elevadas, tem feito com que ele se sinta, novamente, vivenciando situações de humilhação social e de estranhamento tanto em relação

ao ambiente natal quanto ao escolar, evidenciando a “dupla solidão” a que se refere Lahire (1997), como aqui abordado. Para esse autor, a exposição simultânea a contextos socializadores de famílias populares e do mundo letrado da escola é potencialmente geradora de contradições culturais e encontra-se entre as “múltiplas ocasiões de desajustamentos e de crise” (LAHIRE, 2002b, p. 56) – o que parece ter acontecido com João, ao longo de sua trajetória escolar, dada a dissonância entre seu contexto familiar e a cultura da escola.

Além dessa dimensão cultural, a dimensão material também constitui fonte de preocupação e de sofrimento para João, que relata receio com a sua permanência no curso em vista da demanda de aquisição de livros e vestuário adequado no campo do direito.

Após o relato da história social e escolar de João, cabe tecer as tramas interpretativas que permitirão compreender a configuração singular, permeada por traços contraditórios, que possibilitou esse percurso escolar atípico.

Os resultados dos estudos revisados em Souza (2009), como já destaquei, apontam a família como terreno social indispensável na análise do que tornou possível a construção de trajetórias escolares improváveis. Em razão desse consenso e da perspectiva teórico-metodológica assumida neste estudo, a “presença da família na escolarização prolongada” constituiu o primeiro parâmetro norteador da análise. No entanto, após reconstruir a trajetória escolar desse estudante, evidenciou-se um contexto familiar desfavorável à sua permanência na escola. Vejamos.

Não houve na família de João um projeto de escolarização dos filhos. A migração para a cidade decorreu de outras razões. Os filhos foram matriculados na escola porque “era o que todo mundo fazia”, como disse D. Ana, mas não houve de sua parte estímulo ou preocupação com a permanência deles no sistema escolar. Preocupada com a sobrevivência imediata dos filhos, ela via como natural a inserção precoce deles no mundo do trabalho. E, além disso, sobressai no relato de João a indiferença de D. Ana para com seus resultados escolares, ao longo da educação básica, e sua resistência em relação ao prolongamento de seus estudos.

Assim, o caso de João parece típico daqueles que compõem o grupo de famílias C investigadas por Terrail (1990). Esse autor estudou o sucesso escolar de 23 intelectuais, de ambos os sexos, filhos de pai operário e que cursaram a universidade, na França. Tentando entender como esses percursos foram construídos, ele investigou o tipo de relação dos pais com a trajetória escolar dos filhos, identificando três grupos de famílias (A, B e C), conforme os significados atribuídos ao sucesso escolar dos filhos e às formas de investimento num projeto de escolarização prolongada. As famílias que compõem o grupo C – e que aqui interessa destacar – apresentam maior dificuldade de controlar seu destino e não têm projeto escolar para os filhos, isto é, só vislumbram um itinerário curto e modesto cuja finalidade é a obtenção de um emprego estável. Assim, opõem-se ou têm reticências à aspiração a estudos longos. Em consequência, o sucesso escolar atinge, geralmente, apenas um membro da fratria. Esse sucesso se realiza “sem os pais ou mesmo contra eles”, com suas “reticências ou franca oposição” (TERRAIL, 1990, p. 230).

É interessante destacar que, para o sociólogo francês, no caso dessas famílias, sem uma atenção familiar verdadeiramente sustentada, os próprios estudantes “vão se revelar admiravelmente obstinados a vencer” (TERRAIL, 1990, p. 235). A gênese dessa autodeterminação, segundo o autor, tem início na infância e remonta, portanto, à escola primária.

A disposição do filho se enraíza, por um lado, nas histórias particulares de relação com os pais e, por outro, numa confrontação brutal com as diferenças de classe dolorosamente vividas no processo de escolarização. Uma consciência de injustiça social nasce muito precocemente quando da convivência, por exemplo, com colegas cujos pais não são analfabetos como os seus. Nessa idade é “difícil não viver uma inferiorização de classe como um problema individual” (TERRAIL, 1990, p. 236). O sucesso escolar é vislumbrado como uma possibilidade de revanche.

O caso de João, guardadas as especificidades de cada caso, parece muito similar aos do grupo C descritos por Terrail. Suas ações e disposições é que parecem ter engendrado sua escolarização e, assim,

constituído o traço forte que o fizeram perseverar na escola, mesmo em condições sociais e culturais adversas.

Na gênese da forte determinação de João, parece encontrar-se uma vontade de aprender e um desejo de emancipação cultural e social, pela via da escola. O desejo de ascensão social foi construído, por João, a partir de referências externas ao universo familiar: duas ex-professoras e vizinhas, pertencentes a um universo cultural e social diferenciado daquele de sua família, com as quais ele interagiu e desenvolveu relações de amizade.

Entretanto, como esse *sentido da escolarização* não é compartilhado pela família, isso tem ocasionado-lhe confrontos intergeracionais e custos subjetivos. Ao mesmo tempo em que deseja superar a condição da família, ele se angustia por não ter esse esforço reconhecido e “autorizado” pela mãe e pelos irmãos, e por estar se afastando simbolicamente da vida familiar.

Por último, cumpre registrar que, no relato de João, sobressaíram, de forma marcante, interfaces entre a cultura do “mundo dos seringais”, onde se deu a socialização primária desse estudante, e o seu percurso escolar. Como vimos, a inserção na escola representou, para João, o encontro com a desigualdade social, causando-lhe “humilhação social” (BARBOSA, 2004; GONÇALVES FILHO, 1998; PIOTTO, 2007). O modo de falar característico da sua cultura de origem constituiu uma fonte adicional de dificuldades enfrentadas por ele, durante toda a educação básica, e está presente também em sua inserção no curso de direito, que compõe um espaço acadêmico em que a desenvoltura e o padrão culto da linguagem são ainda mais valorizados do que no conjunto do sistema educacional, de um modo geral.

José: uma difícil inscrição no afeto familiar

José tem 29 anos, é da cor parda e cursava o terceiro semestre de direito, à época da pesquisa. Ele é o quarto numa fratria de oito irmãos, sendo seis homens e duas mulheres. Reside com a mãe (separada desde 1992), um irmão e três sobrinhos – “filhos de uma irmã mais nova que os deixou com a mãe quando casou novamente” –, numa casa simples, localizada no mesmo bairro em que a família se

instalou quando migrou para Rio Branco. É um bairro pobre, com pouca infraestrutura, embora seja um dos mais antigos da cidade. Do salário de José, como servidor da área de segurança do Estado, provém o sustento de toda a família.

Nos relatos de José e de sua mãe, evidenciou-se que houve, por parte dela, um projeto de escolarização dos filhos que não era compartilhado pelo marido que, ao contrário, via em cada um dos filhos homens um capital econômico, isto é, uma força de trabalho a ser consumida o mais rapidamente possível. Entretanto, dadas as condições objetivas de existência vividas por essa família, a expectativa de D. Das Dores com a escolarização dos filhos era a de que eles estudassem apenas o suficiente para conseguir um trabalho mais leve e mais bem remunerado do que o desenvolvido por ela, à época, como servente terceirizada de prédios públicos.

Com esse propósito, D. Das Dores matriculou os filhos na escola, sempre na idade apropriada e, nos anos iniciais do ensino fundamental, empreendeu um grande esforço para mantê-los na escola, dado que, com a separação do marido, ela assumiu sozinha o sustento da prole. Nesse esforço, incluiu-se a adoção de práticas socializadoras – no plano da ordem moral doméstica –, como o controle rigoroso das saídas e das amizades dos filhos, que provocaram um “fechamento familiar” semelhante, de certo modo, ao relatado por Terrail (1990) em relação às famílias que compõem o grupo A, no estudo por ele realizado, e já aqui mencionado.

O estudo de Silva (1999) também ressaltou a adoção de práticas dessa natureza, como forma de evitar que os filhos se “perdessem” na Maré, um complexo de favelas da cidade do Rio de Janeiro. Todavia, nesses casos, com desfechos diferentes do que aconteceu com José. A estratégia usada por seus pais trouxe impactos contraditórios no seu desenvolvimento. Se, por um lado, favoreceu-lhe a constituição de disciplina, aplicação nos estudos, gosto pela leitura e autodidatismo, por outro, ocasionou-lhe dificuldade de relacionamento interpessoal.

Nesse contexto, José é o único de sua fratria a ter uma escolarização longa. Do que se pode inferir que as disposições anteriormente mencionadas foram fundamentais para fazê-lo permanecer na escola durante o ensino fundamental – enquanto os

irmãos mais velhos não chegaram a concluí-lo – e foram ainda mais necessárias quando expirou a “autorização simbólica” da mãe, aumentando sua pressão para que ele se dedicasse integralmente ao trabalho.

Na gênese de suas disposições encontram-se uma relação não utilitária com o saber e o sentido da escolarização como emancipação social e cultural. Todavia, como esse sentido foi apenas parcialmente compartilhado pela mãe, uma vez que o acesso ao ensino superior ocorreu sem sua “autorização”, os confrontos intergeracionais decorrentes têm feito José sofrer. Esse sofrimento é exteriorizado na queixa recorrente à “frieza” da família em relação aos seus êxitos escolares e à resistência em relação à sua aspiração de escolaridade longa: “se for atrapalhar [o trabalho], desiste logo”.

A trajetória de José até o ensino superior foi marcada pelo esforço, pela determinação e, sobretudo, pela solidão. Tendo se descrito como tímido e considerado que tinha “problema de relacionamento”, no entanto, a partir do ensino médio passou a se sentir mais à vontade com as pessoas, o que lhe possibilitou desenvolver relações interpessoais mais duradouras. Essa mudança decorreu, conforme seu relato, do ambiente favorável da escola em que cursou o ensino médio, a qual, ao que parece, constituiu-se uma referência importante do prolongamento de sua escolarização e dos novos rumos que tomou a sua trajetória social.

Isaac: uma trajetória escolar engendrada na determinação

Isaac tem 31 anos, é da cor parda e cursava o terceiro semestre do curso de direito, à época da entrevista. Atualmente, é assistente administrativo de uma escola pública e ainda reside com os avós paternos, que o criaram, num bairro popular, na periferia da cidade, onde a família mora desde que migrou para Rio Branco, há quase trinta anos.

Quando Isaac nasceu, num município do interior, sua mãe tinha apenas 14 anos. Sem condições para criar o filho, ela o deu a seus avós paternos, que o criaram desde recém-nascido. Esse fato, ao que parece, marcou o desenvolvimento desse estudante e sua trajetória

escolar, à proporção que, para se diferenciar do pai, a *noção de responsabilidade* ou o que classifica como *a falta de* passa a ser um parâmetro central em sua vida e nas expectativas que ele desenvolve sobre as pessoas, incluindo, os professores.

Isaac é o primeiro de sua família a ingressar no ensino superior. Ele cursou toda a educação básica em escolas públicas, no município de Rio Branco, onde a família já residia. Aos 7 anos, foi matriculado na 1ª série do ensino fundamental, numa escola nas imediações de casa, onde permaneceu até concluir a 8ª série, tendo experimentado uma reprovação na 5ª série do ensino fundamental, por ter faltado a um exame final.

O desempenho escolar do estudante, apesar dessa reprovação, foi satisfatório nas demais séries do ensino fundamental e também no ensino médio, embora ele não considere que tenha sido um aluno estudioso. Ao contrário, diz até que era disperso, mas obtinha notas excelentes nas disciplinas que chamavam a sua atenção e despertavam seu interesse.

Com a conclusão do ensino fundamental, ele decidiu cursar o ensino médio apenas para não ficar parado, já que não tinha conseguido trabalho, como intencionava. Mas “já que era pra fazer”, conseguiu matrícula numa escola tradicional, localizada no centro da cidade, por ser tida como “melhor” do que as existentes nas proximidades de casa. Como essa decisão envolvia um custo financeiro para a família, ante a necessidade do uso de transporte coletivo, ele consultou os avós, que concordaram.

A possibilidade de ingresso no ensino superior só foi cogitada por Isaac na 3ª série do ensino médio, quando a escola começou a discutir com os alunos questões relativas ao vestibular: “ali é que me dei conta de que teria que cursar uma faculdade pra ter uma condição social melhor. Até ali só pensava em concluir o 2º grau, nada além. Tinha pressa em começar a trabalhar e parar de depender dos outros”. Então, como gostava muito de matemática e seu desempenho era considerado excelente nessa disciplina, ao concluir o ensino médio, em 1996, se submeteu ao vestibular para o curso de licenciatura em matemática da Ufac, sendo aprovado. Curso que concluiu, embora sem interesse em exercer o magistério.

Em 2007, ele foi aprovado em concurso público para o cargo de assistente técnico de uma escola. Trabalhando apenas em meio período, decidiu prestar vestibular para direito. A escolha do curso resultou de uma análise feita por esse estudante, levando em conta aspectos acadêmicos e profissionais, mas também as chances de, a partir da formação, realizar o sonho de ascensão social.

Isaac relata que está gostando do curso de direito e que nele tem tido um bom desempenho. As diferenças sociais entre os alunos são percebidas por ele, mas não o afetam. O mesmo ele não pode dizer das atividades em grupo, que considera como complexas, já que implica trabalhar em conjunto com quem não se tem afinidade. No entanto, as “dificuldades de entrosamento” não constituem um problema de natureza cognitiva ou acadêmica, na medida em que isso não o impede de trabalhar em grupo, “quando os professores não abrem a possibilidade de fazer sozinho”.

Nas narrativas do estudante e de seus avós, sobressaiu que a trajetória escolar de Isaac prolongou-se em razão das ações desenvolvidas por ele próprio. Os avós de Isaac, embora tenham dado o apoio material necessário à sua escolarização e, de certa forma, acompanhado a sua vida escolar, tinham sobre ele expectativas restritas a questões de natureza moral: “ser um bom homem”, “não se desviar do caminho correto”, “ser honesto e trabalhador”, conforme seus relatos.

Assim, a participação dos avós na escolarização desse jovem parece um caso típico da “presença invisível” da família descrita por Viana (2005), num esforço de entender as formas de participação das famílias dos meios populares na escolarização longeva dos filhos.

O fato de ter sido dado aos avós e criado como irmão do pai, contribuiu para que Isaac desenvolvesse uma *noção de responsabilidade* – ou do que classifica como *a falta de* – que parece ter marcado seu percurso social e escolar. Nesse processo, ele constituiu disposições de autonomia, disciplina, responsabilidade, autodidatismo e um distanciamento social, que se caracteriza por uma convivência social sem envolver intimidade. Desse modo, as expressões “por decisão própria” ou “sozinho” são recorrentes quando ele se refere aos momentos decisivos de seu percurso escolar, como por exemplo, a

decisão de prosseguir os estudos, quando concluiu o ensino fundamental; e de buscar matrícula numa escola distante do bairro onde mora, porque – já que teria que estudar – que fosse numa escola de melhor qualidade.

A participação da escola, na longevidade escolar desse estudante, torna-se mais visível a partir do ensino médio, propiciando-lhe informações sobre o vestibular e o ensino superior.

Francisco: “sobrevida” escolar “apesar” da família

Francisco tem 36 anos, é da cor parda e, no momento da entrevista, cursava o terceiro semestre do curso de direito, à noite, e concomitantemente, o quinto de licenciatura em física, no turno vespertino, ambos na Ufac. Ele nasceu num seringal, localizado num pequeno município do interior acreano. Atualmente, é vigilante de um órgão público, onde trabalha somente nos finais de semana e feriados – uma espécie de concessão dessa instituição para permitir seus estudos. É casado há dez anos e têm duas filhas, uma delas recém-nascida e a outra com 1 ano e 6 meses de idade.

Francisco iniciou seus estudos somente aos 8 anos, numa escola pública perto de sua casa. Embora já residissem na cidade, sua mãe não o matriculou na idade certa, como havia feito em relação aos filhos mais velhos, porque perdeu a data da matrícula, “estava trabalhando [à época numa empresa de serviços de limpeza] e se perdesse um dia de trabalho ele seria descontado do salário... e naquele tempo não é como hoje não... tinha que perder um dia inteiro pra isso [matrícula]”. Já para Francisco, o atraso no início da sua escolaridade foi visto como indício de que os pais “não estavam ligados nessa coisa de escola, não”. Então, no ano seguinte, ele mesmo foi à escola para matricular-se na 1ª série do ensino fundamental, que só foi concretizada após a ida de sua mãe à escola, convocada pela diretora.

A inserção de Francisco no trabalho se deu muito precocemente. Aos 7 anos ele começou a acompanhar os irmãos maiores na venda de refrescos e de estreme e, também, limpando quintais. Aos 12 anos, passou a realizar essas atividades sozinho. Com o dinheiro apurado,

conseguia prover, “por conta própria”, parte de suas necessidades mais imediatas, como comida, material escolar e vestuário.

A entrada precoce dos filhos no trabalho contava com a aprovação dos pais, que consideram que “trabalho não faz mal a ninguém, não! Eles tudo aprenderam a ser homem assim, no trabalho”. Percebe-se que, para essa família, dadas as condições objetivas de existência, há uma valorização do trabalho ainda que em detrimento da escolarização. Assim ocorre pois, nas camadas populares, como afirma Romanelli (1997), o trabalho é visto como uma atividade que ocupa o tempo e disciplina o adolescente, exigindo-lhe responsabilidade, o que o conduziria à trilha da boa conduta. Tal percepção, de certo modo, parece ter sido internalizada pelos pais de Francisco.

Apesar da concomitância estudo-trabalho e da reprovação na 1ª série do ensino fundamental, Francisco cursou todo esse nível de ensino na mesma escola, localizada próximo de sua residência. Quando concluiu a 8ª série decidiu, por conta própria, mudar para uma escola no centro da cidade, por ser considerada de boa qualidade. Os pais ficaram sabendo dessa mudança somente quando o viram com o uniforme da nova escola: “era bem dele esse tipo de coisa. Se precisava de alguma coisa, ele não esperava por ninguém, não. Resolvia tudo sozinho, desde pequeno. Sempre achei bonito isso nele”, ressalta a mãe do estudante.

Na nova escola ele passou a estudar à noite e, na 1ª série do ensino médio, ficou novamente reprovado. Essa reprovação decorreu, conforme sua narrativa, de fatores diversos: defasagens de conteúdo, falta de condições de estudo e hábitos inadequados, como a bebida alcoólica.

No 2º ano do ensino médio, o rendimento escolar de Francisco foi substancialmente melhorado e ele conseguiu aprovação, por média, em todas as disciplinas. Essa alteração resultou, segundo ele, de mais uma mudança que efetuou em sua vida, também “por conta própria”: passou a frequentar assiduamente uma igreja evangélica. Os pais, que eram/são católicos, não se opuseram à mudança. Na 3ª série, Francisco mudou novamente de escola, porque queria estudar no turno da manhã, a fim de frequentar os cultos da igreja, que ocorriam

à noite. Como vinha do ensino noturno, ele relata que enfrentou nessa escola – mais tradicional na oferta do ensino médio do que a anterior – dificuldades para acompanhar a turma da manhã. Então, pediu transferência para o turno vespertino, que era, em sua opinião, “mais *light*”.

Em 1993, Francisco concluiu o ensino médio, mas sequer prestou vestibular porque ficou “desorientado” com o assassinato do irmão mais novo do que ele. Esse acontecimento é lembrado nas narrativas de Francisco e dos pais como desencadeador de uma fase “bastante difícil” na família. Em 1995, Francisco, já um pouco recuperado da perda do irmão, decidiu prestar vestibular para análise de sistemas, na Ufac, mas não conseguiu aprovação. Em 1998, já casado, fez vestibular para engenharia florestal e passou. Todavia, no mesmo período, ele foi aprovado também num concurso da instituição pública em que trabalha até hoje, para o cargo de vigilante. E entre o curso, que é em horário integral, e o emprego, ele optou pelo segundo.

Em 1999, Francisco decidiu prestar vestibular para direito, “porque queria *status*. Pessoal que faz direito se dá bem. A realidade é essa”. Mas não obteve êxito. Em 2004, depois de cinco insucessos no vestibular para direito, ele se deu conta de que, se tivesse tentado outra área, já poderia ter uma formação em nível superior. Então, nesse ano, fez vestibular para o curso de licenciatura em física e conseguiu aprovação. Todavia, devido a um problema de ordem pessoal (que ele prefere manter em sigilo), esse curso só foi iniciado em 2007. Nesse mesmo ano, ele resolveu tentar novamente vestibular para o curso de direito, na Ufac, obtendo êxito. Essa nova tentativa foi estimulada pela esposa que, àquela altura, também se preparava para prestar vestibular para o curso de letras.

A mudança de escola no ensino médio e a entrada no curso de direito aparecem no relato de Francisco como espaços de encontro com a desigualdade social. Entretanto, se no ensino médio as situações de discriminação vividas provocaram-lhe sofrimento e solidão, no curso de direito a convivência com a “nata da sociedade” não lhe afeta, o que sugere que ele lide melhor, no presente, com as diferenças sociais e, por isso mesmo, não as vivencie mais como

“humilhação social” (GONÇALVES FILHO, 1998). Essa mudança parece resultar dos efeitos da “superseleção” (NOGUEIRA; CATANI, 1998) a que ele foi submetido durante todo o *cursus* e que fizeram com que, no presente, suas diferenças sociais em relação aos colegas sejam menores do que no passado. Desde que se tornou servidor público, ainda que em condição subalterna, Francisco vem transitando por meios sociais que antes lhe eram interditos socialmente. Assim, a forma como ele lida no presente com as situações que, no passado, lhe pareceram inferiorizantes, parece indicar que ele, nesse processo, vem alterando-se e, ao mesmo tempo, afirmando-se.

O caso deste estudante remete ao de Carlos, estudante de medicina, cuja trajetória escolar foi investigada por Piotto (2007). Apesar de ter sofrido o golpe da humilhação social, Carlos também não sucumbiu a ele. Antes, a convivência com a desigualdade social foi vivida como possibilidade de crescimento pessoal.

A trajetória escolar de Francisco, como vimos, é a mais irregular dentre as aqui analisadas, sendo ele o estudante cujo ingresso, no curso de direito, se deu mais tardiamente, aos 35 anos.

Nas narrativas de Francisco e de seus pais, sobressaíram as ações desenvolvidas por ele em prol de sua escolarização. Sem poder contar com a gestão dos pais, no que se refere à sua escolaridade, de modo específico, e à sua sociabilidade, em termos mais amplos, ele, desde cedo, teve que tomar as decisões relativas à sua vida escolar e, também, social. Nesse processo, constituiu disposições como autonomia, determinação e perseverança que, sem dúvida, favoreceram sua trajetória escolar longa, ainda que marcada por reprovações e séria descontinuidade do fluxo escolar.

Na gênese dessas disposições encontram-se a relação utilitarista desse estudante com a escola e o saber e o sentido da escolarização como única possibilidade de ascensão social, construído, desde cedo, pela contribuição da mídia televisiva, cuja influência na constituição de disposições diversas daquelas esperadas para o meio de origem já foi enfatizada por Setton (2005).

Diálogo entre os casos: à guisa de interpretações mais abrangentes

Se cada trajetória analisada demonstrou-se singular, no sentido de que a configuração social que lhe constituiu é única, seus atores estão inseridos em determinada cultura e sociedade que lhes oferece, ao mesmo tempo, limites e possibilidades, constrangimentos sociais e possibilidades de emancipação cultural e social. Neste sentido, suas trajetórias são, ao mesmo tempo, individuais e sociais, e não apenas revelam as vicissitudes que eles enfrentaram para ingressar em cursos superiores seletos, da única universidade pública do Acre, como também apontam elementos para reflexão sobre o acesso do estudante das camadas populares às universidades públicas.

Assim, se na seção anterior deste capítulo me ative à singularidade de cada uma das configurações sociais constituidoras dos percursos investigados, cabe agora, ao partir do dado particular, abrir caminhos para interpretações mais abrangentes (FONSECA, 1999).

As biografias escolares analisadas demonstram que, de um modo geral, elas foram construídas a partir de uma forte mobilização dos estudantes e de algumas famílias e, em alguns casos, de referências sociais externas ao núcleo familiar, com grande visibilidade, neste caso, para professores e pessoas vinculadas ao universo escolar. E, assim, sugerem que existe uma estreita relação entre a natureza e a intensidade da ação das famílias, a mobilização dos estudantes e a fluência e linearidade das trajetórias escolares.

Nos casos de Camila e Felipe houve, por parte das famílias, um grande investimento escolar e a aspiração, desde o início, a uma escolarização longa, com ingresso no ensino superior. Situação semelhante à vivida por Thiago, embora, nesse caso, o acesso ao ensino superior só tenha se delineado a partir da influência do professor de história da 8ª série do ensino fundamental. Nesse contexto, as ações desenvolvidas por esses estudantes, ainda que ativas e fundamentais, estiveram mais centradas no universo escolar, sobressaindo uma relação não instrumental com o saber (CHARLOT, 1996). Essas trajetórias escolares constituíram-se com maior fluência, linearidade e continuidade do que as demais analisadas.

Nos casos de José e Isaac, em que a ação das famílias foi menos forte, na medida em que se limitou ao que Lahire (1997) designa de “periférico” ao que é *escolar*, as ações dos estudantes foram menos intensas, durante a educação básica, mas conforme avançaram no sistema escolar e a participação da família se tornou ainda mais fluida, eles assumiram a condução de seus percursos escolares. Nesse contexto, suas trajetórias se constituíram com menos fluência e regularidade. José relatou dificuldades de acompanhamento do conteúdo escolar e Isaac sofreu uma reprovação na 5ª série.

João e Francisco constituem os casos em que, apesar das famílias ou na ausência delas, a condução da escolaridade foi obra dos próprios estudantes, desde cedo, a partir da demonstração de uma multiplicidade de disposições a agir. A mãe de João apresentou forte resistência à escolarização do filho, pressionando-o a dedicar-se integralmente ao trabalho. No caso de Francisco, se não houve resistência ou oposição, também não houve, por parte de seus pais, qualquer tipo de ação que favorecesse sua trajetória escolar. Nesse contexto familiar desfavorável, a trajetória de Francisco é a que se constituiu mais acidentada, dentre as analisadas, e a de João é a que apresentou maior custo subjetivo.

Com efeito, a intensidade da ação da família revela o grau de centralidade ocupada pela escolarização prolongada do filho no projeto familiar, em oposição ao esperado para esses meios sociais. Nos casos em que houve uma intenção deliberada das famílias, desde o início, os filhos puderam se dedicar integralmente aos estudos. E, além disso, a predisposição para a aprendizagem e o interesse pela escola atingiram toda a fratria, constituindo famílias *educógenas*. Já nos casos em que a ação das famílias foi menos marcante, as trajetórias escolares dos filhos se constituíram em concomitância com a inserção no trabalho que, em alguns casos, se deu no início do ensino fundamental e atingiu toda a fratria. Nesse contexto, a escolarização prolongada foi experimentada por apenas um filho. Porém, tanto num caso como no outro, não se deve estabelecer uma relação de causa-efeito, como adverte Singly (1996).

Esse autor assinala, com razão, que nas situações em que os indivíduos estão em processo de mobilidade ascendente, mas não

têm em seu passado familiar os capitais que, em princípio, poderiam proporcionar-lhes o sucesso escolar e social, outros fatores intervêm. Alguns são herdeiros e herdam, isto é, executam o trabalho de apropriação da herança que lhes é transmitida. Outros não herdam – ou porque a herança não foi transmitida ou porque não se interessaram em herdar. E outros obtêm êxito mesmo sem ter o que herdar, distanciando-se da geração precedente e extraindo de si mesmos os meios para a construção de um percurso de mobilidade ascendente.

Nas trajetórias analisadas, observou-se que, nos casos em que havia o que herdar – ainda que o capital escolar fosse exíguo, como no caso de Thiago –, a herança foi transmitida e contribuiu para que os estudantes desenvolvessem disposições favorecedoras de seus percursos de excelência escolar. Nos demais casos, em que não havia o que herdar, os próprios estudantes mobilizaram-se em favor de sua escolarização. Entretanto, nesses casos, as trajetórias escolares não se constituíram com a fluência e a linearidade observada nos casos anteriores.

O sentido da escolarização e o modo como este é compartilhado por pais e filhos também apresenta clivagens entre as biografias escolares analisadas. Nos casos que compõem o grupo com mobilização familiar, o sentido da escolarização como emancipação cultural e social foi compartilhado por pais e filhos. Desse modo, o distanciamento cultural, que decorre do prolongamento da escolaridade nas camadas populares, não constituiu custos subjetivos para os estudantes. Entretanto, nos casos em que tal sentido não foi compartilhado pelos pais, isso ocasionou sofrimento, conflitos intergeracionais e solidão para os estudantes e, no caso de João, como vimos, “dupla solidão” (LAHIRE, 1997), ante a dissonância vivida tanto no ambiente natal quanto no escolar.

Cabe assinalar ainda que, na maioria das trajetórias escolares investigadas, evidenciou-se uma influência forte da escola e dos professores, especialmente na constituição das configurações singulares. Mesmo nos casos em que as referências se constituíram no ambiente doméstico ou comunitário, constatou-se uma forte proximidade delas com o universo escolar, em razão da formação e

da atuação no magistério (pai de Felipe, tia de Camila, professor de história de Thiago, vizinhas de João), que parece ter funcionado como um diferencial na escolha dos estabelecimentos de ensino e da carreira, revelando um conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar que essas pessoas puseram a serviço da escolarização prolongada dos sujeitos desta pesquisa.

Os estudantes entrevistados são filhos e netos de migrantes dos seringais acreanos. À exceção de Camila, Felipe e Isaac, que foram socializados em meio urbano e em momentos da trajetória social da família em que a migração já estava consolidada, os demais sujeitos nasceram em seringais e tiveram a socialização primária vinculada ao *mundo dos seringais*. Tal socialização constituiu modos de pensar, de falar e de agir que, pelas razões explicitadas por Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1998), dificultariam o êxito escolar desses estudantes, mesmo em relação aos indivíduos das camadas populares, mas socializados em meio urbano. Estes últimos, por outras vias que não a escolar, tiveram acesso à chamada “cultura de massa” (visual, midiática, de rua e das vivências experimentadas virtualmente), que potencializaria a formação de um “novo capital cultural” e, assim, contribuiria para o êxito escolar (SETTON, 2005).

Como o deslocamento espacial dessas famílias se deu, em média, há trinta anos, seria plausível supor que, embora elas não estivessem vivenciando um processo de ajustamento ao meio urbano, tal processo tivesse existido e, de algum modo, constituído dificuldades adicionais na adaptação à vida urbana e à escola. Entretanto, tais dificuldades sobressaíram apenas em alguns dos relatos, o que sugere múltiplas possibilidades de entendimento. Uma delas é a de que as situações de descontinuidade cultural ficaram esmaecidas na memória dos indivíduos pelos efeitos da “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 1996) e/ou da “totalização subjetiva” (BERTAUX, 1997).

Bertaux (1997) defende a ideia de que entre o vivido e a memorização/evocação ulterior do vivido, uma mediação se interpõe: a mediação do sentido que o indivíduo atribui retrospectivamente a esse vivido. É o que ele chama de fenômeno da “totalização (mais ou menos) subjetiva” que o sujeito faz de sua experiência, enxergando-a da perspectiva de seu desfecho, isto é, com o auxílio das categorias de

percepção e de avaliação de que dispõe no momento. O que faria com que, no caso desta pesquisa, os momentos difíceis vividos pelos sujeitos na adaptação à vida na cidade e ao universo escolar fiquem empalidecidos, na memória e no relato, ante a coloração bem mais forte que adquire o orgulho sentido por terem conseguido atravessar e enfrentar as dificuldades.

De todo modo, foi possível apreender alguns indícios das dificuldades ocasionadas pelo desajustamento do *habitus* constituído no *mundo dos seringais*, tanto no que se refere à educação dos filhos, relatados pelo avô de Camila, o pai de Francisco e a mãe de José, como no que se refere ao *modo de falar* que dificultou a adaptação à vida urbana, no caso do avô de Camila, e a integração à escola, nos casos de Laís (tia de Camila) e João. Todavia, a forma como essas dificuldades foram vividas e os impactos que causaram foram diferenciados, conforme a interdependência com outros fatores, entre eles, as condições de migração e os sentidos atribuídos à escolarização por pais e filhos.

Conclusão

Os casos analisados fornecem um testemunho da necessidade de se considerar, para além das condições sociais de existência dos sujeitos, as condições de coexistência, como nos alertam os pressupostos teórico-metodológicos adotados neste estudo, com destaque para as contribuições dos sociólogos Norbert Elias e Bernard Lahire.

Os traços gerais, apontados pelo conjunto dos estudos que tomaram como objeto trajetórias de longevidade escolar nas camadas populares, demonstraram-se férteis para o entendimento desse mesmo fenômeno em outros contextos, como aquele que investiguei. Cabendo apenas duas ressalvas:

1 – Os casos que analisei neste estudo corroboram a tese de que a família constitui um terreno social indispensável a ser considerado na constituição de uma trajetória de longevidade escolar. Nem poderia ser diferente, dado que o ambiente familiar constitui uma referência fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Todavia, duas das

biografias escolares investigadas evidenciaram contextos familiares desfavoráveis à constituição desses percursos. E, assim, sugerem a necessidade de se considerar, neste traço de análise, que as práticas socializadoras familiares nem sempre constituem contexto de desenvolvimento do indivíduo e, como tal, nem sempre favorecem os percursos atípicos de escolarização.

2 – A necessidade de se considerar as peculiaridades do contexto investigado. No caso do presente estudo, o contexto acreano e as características identitárias de suas camadas populares exigiram a adição de outros parâmetros, a saber: a relação com o saber e a escola; as influências da dimensão institucional; e a relação da trajetória escolar atípica com a história de migração familiar e a cultura dos seringais.

As configurações sociais constituidoras das trajetórias escolares pesquisadas foram tecidas numa multiplicidade de traços, em relação e em interdependência, o que confirma a necessidade de se considerar o indivíduo singular como produto complexo de múltiplos processos de socialização, heterogêneos e até mesmo contraditórios, como assegura Lahire (2002b). E, assim, evidenciam que os *habitus* dos estudantes investigados não se reduzem necessariamente àqueles que correspondem ao seu meio social e familiar de origem – e somente a ele.

As biografias escolares analisadas demonstram que, por mais enraizadas que estejam na história familiar e individual, elas devem ser analisadas em relação às conjunturas históricas em que estão inseridas, observados os seus limites temporais e as lógicas institucionais em que se inscrevem. O que remete ao papel, também fundamental, de um sistema de educação pública que, apesar dos avanços recentes na questão do acesso, ainda não foi capaz de combater as desigualdades e promover a democratização das oportunidades escolares. Por parte da Ufac, a única universidade pública do Acre, é preciso considerar que, para além do ingresso – relativamente democrático –, há que se pensar nas condições de permanência desses estudantes em seu interior, de modo a garantir que eles possam concluir o curso, aproveitando plenamente a experiência acadêmica.

É importante destacar ainda que o acesso desses jovens a cursos superiores prestigiosos não é, todavia, garantia de sucesso social. Entretanto, considerando a excelência escolar e a precocidade com que algumas dessas trajetórias foram constituídas e o valor eminente que, conforme Bourdieu (1987), o sistema de ensino concede à precocidade, é possível inferir que, para alguns, serão maiores as chances de tirar proveito do diploma conquistado. Como assinala esse autor:

Se o êxito no nível mais alto do *cursus* permanece muito fortemente ligado ao passado escolar mais longínquo, há que se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo (NOGUEIRA; CATANI, 1998, p. 52).

Referências

- ACCARDO, Alain. Sina escolar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 595-611.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita. *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.
- BARBOSA, Maira Alves. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERTAUX, Daniel. *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Les sens pratiques*. Paris: Minuit, 1980.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-192.
- BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do C. L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: um estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à sociologia*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.
- _____. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. 2. ed. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. v. 2.
- _____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. v. 1.
- FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- GONÇALVES FILHO, José M. Humilhação social: um problema político em psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.
- GRIGNON, Claude. Présentation. In: HOGGARD, Richard. *33 Newport Street: autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 7-21.
- Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Superior Brasileira: 1991-2004*. Brasília: Inep, 2006.
- LAACHER, Smaïn. L'école et ses miracles – Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*, Paris, n. 12, p. 25-37, 1990.
- 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. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- _____. De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: _____. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999. p. 121-152.
- _____. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002a.
- _____. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002b.
- _____. Le concept d'habitus à l'épreuve de la différenciation précoce des socialisations. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVII, 2003, Caxambu. *Anais...* São Paulo: ANPOCS, 2003. 9 f.
- LAURENS, Jean-Paul. *1 sur 500: la réussite scolaire em milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de M.; AMADO, Janaína (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 167-181.

MERCURE, Daniel. *Les temporalités sociales*. Paris: L'Harmattan, 1995.

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 (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, v. XL, p. 563-578, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis, Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PASSERON, Jean-Claude. A encenação e o corpus: biografias, fluxos, itinerários, trajetórias. In: _____. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 204-227.

PINTO, José M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PIOTTO, Débora C. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

_____. *Trajетórias 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.

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

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.

_____. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SILVA, Jailson S. *“Por que uns e não outros?”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) –

Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.

SINGLY, François. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien Social et Politiques*, RIAC, n. 35, p. 153-165, printemps 1996.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TERRAIL, Jean-Pierre. *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990.

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

_____. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

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.

ESTUDANTES DAS CAMADAS POPULARES NA USP: ENCONTROS COM A DESIGUALDADE SOCIAL¹

Débora Cristina Piotto

Introdução

A educação superior no Brasil é caracterizada pela restrição. Em 2001, dos quase 23 milhões de jovens com idades entre 18 e 24 anos, apenas cerca de 3 milhões cursavam o ensino superior, um percentual de 13% (OLIVEIRA et al., 2006).² A posição ocupada pelo país, em relação à taxa de escolarização na educação superior, é inferior a quase todos os seus vizinhos da América Latina, estando o Brasil abaixo da Argentina, cujo percentual de atendimento nesse nível de ensino é de 48%, do Chile, com taxa de 38%, da Bolívia, com 33%, do Uruguai, com 34% dos jovens no ensino superior, e da Colômbia, com 22% (PINTO, 2004).

Não obstante a taxa de escolarização na educação superior ser baixa, ela é fruto de uma recente expansão que aumentou em 129% o número de estudantes no ensino superior atendidos entre 1989 e 2002 (OLIVEIRA et al., 2006). Essa ampliação, todavia, localizou-se predominantemente no setor privado que, em 2002, detinha 70% de todas as matrículas na educação superior, fazendo com que o Brasil se tornasse um dos países com mais alto grau de privatização nesse nível de ensino (PINTO, 2004).

¹ Uma versão resumida deste trabalho foi apresentada durante o II Seminário de Educação Brasileira, em Campinas (2009).

² Os autores basearam-se nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), podendo esse dado ter pequenas variações em função da fonte consultada. Pinto (2004), por exemplo, baseado nas informações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apresenta uma taxa de escolarização bruta na educação superior no ano 2000 de 15%.

Mais recentemente, dois programas federais foram implementados visando à ampliação do acesso ao ensino superior no país. O Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado em 2004 com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes pobres ao ensino superior por meio da concessão de renúncia fiscal a instituições educacionais privadas. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007, também busca ampliar o acesso e a permanência na educação superior, mas por meio da ampliação do setor público. No entanto, até o momento, nenhum dos programas parecem ter sido capazes, pelo menos ainda, de alterar o quadro de restrição histórica que marca o ensino superior no Brasil.⁵

Como vimos, tal restrição é ainda maior quando se trata de instituições públicas. Isso, no entanto, não significa dizer que o ensino superior público seja mais restritivo que o privado, como reiteradamente se afirma no senso comum. Essa é uma das conclusões de um estudo conduzido por Sampaio, Limongi e Torres (2000) que traz uma importante discussão sobre a questão, ao comparar setor público e privado na educação superior.

Apoiados nos dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (Pnad) de 1997 e no Exame Nacional de Cursos – o antigo “Provão” – de 1999, os autores afirmam, por exemplo, que estudantes provenientes de lares com renda baixa estão *proporcionalmente* em maior número nas instituições públicas do que nas privadas. Do total de alunos que cursavam o ensino superior em 1999, 32% estavam matriculados no setor público e 68% no privado. E dentre os que estavam na educação superior e que possuíam renda familiar de até três salários mínimos, 50% frequentavam instituições públicas. Já entre os estudantes que cursavam o ensino superior e provinham de lares cujas rendas equivaliam a 50 salários mínimos ou mais, 76% estavam em instituições particulares (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000).⁶

⁵ Para uma análise crítica desses programas, ver, por exemplo, Catani, Hey e Gilioli (2006), Carvalho (2006) e Léda e Mancebo (2009).

⁶ Muito embora esse estudo tenha mais de uma década, os dados parecem-nos ainda válidos, uma vez que, como já aludimos, a despeito dos esforços para ampliação e

Em que pesem os variados perfis socioeconômicos existentes entre os diversos cursos,⁷ a diferença entre a proporção de alunos com menor e maior renda mantém-se independentemente do curso. Assim, naquelas carreiras consideradas elitizadas, como medicina e odontologia, de fato, há maior percentual de alunos provenientes de famílias com rendas altas, tanto no setor público quanto no privado. Todavia, afirmam Sampaio, Limongi e Torres (2000), a despeito do grau de “elitização” de uma carreira, a possibilidade de um aluno das camadas populares ingressar em medicina, por exemplo, é muito mais alta se esse curso for oferecido por uma instituição pública. Os autores discutem, ainda, que o ingresso de jovens provenientes de famílias de baixa renda ou filhos de pais com pouca escolaridade é pequeno na educação superior, mas, para aqueles que o fazem, os estabelecimentos públicos são uma alternativa para a realização de um curso superior. Esse conjunto de dados permite aos pesquisadores afirmarem que as instituições públicas de ensino superior, comparativamente às particulares, são mais permeáveis aos estudantes de origem mais pobre. Além disso, é nas universidades públicas que se formam mais estudantes negros ou pardos.

Assim, não obstante a restrição que caracteriza o acesso à educação superior no Brasil aumentar quando se trata de instituições públicas e se tornar ainda maior no caso de estudantes mais pobres e filhos de pais com baixa escolaridade, esses estudantes estão, proporcionalmente, em maior número no setor público do que no privado. Além disso, dada a grande seletividade de alguns cursos, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, a presença neles de alunos das camadas populares constitui exceção; todavia, também nesses casos estudantes das camadas populares estão mais presentes em universidades públicas.⁸

democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, as ações tomadas não alteraram, pelo menos até o momento, profundamente o quadro existente.

⁷ Sobre a existência de diferenciação e hierarquia entre as carreiras universitárias ver, por exemplo, Setton (1999) e Braga, Peixoto e Bogutchi (2001).

⁸ Como vimos, o Prouni, embora tivesse como objetivo ampliar o acesso de estudantes pobres ao ensino superior privado, parece, pelo menos até o momento, não ter alterado essa tendência.

Procurando conhecer as regras e suas exceções, realizei uma pesquisa com estudantes provenientes das camadas populares que frequentavam cursos superiores de alta seletividade na Universidade de São Paulo (USP) (PIOTTO, 2007). O presente capítulo apresenta a análise de uma dimensão de tal investigação, objetivando discutir o encontro e a convivência com a desigualdade social por parte desses estudantes tanto no percurso até a universidade quanto em sua experiência dentro dela.

A investigação que originou este trabalho valeu-se da contribuição de pesquisas que desde o início da década de 1990 têm se dedicado a investigar condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, como as realizadas por Portes (1993; 2001), Viana (1998) e Silva (1999). Mais recentemente, outras pesquisas, como as de Barbosa (2004), Almeida (2006), Zago (2006), João Souza (2009), Maria do Socorro Souza (2009), continuam a se debruçar sobre a presença de estudantes pobres em universidades públicas. Tanto as pesquisas mais recentes quanto as pioneiras privilegiam a experiência dos estudantes para discutir as dificuldades, as possibilidades e os desafios dessa presença no ensino superior. Nessa mesma direção, o presente trabalho analisará a experiência de estudantes das camadas populares em cursos seletivos da USP, visando destacar também a dimensão subjetiva dessa experiência.

O campo da pesquisa

Para alcançar o objetivo proposto, apresentaremos entrevistas realizadas com cinco estudantes, provenientes das camadas populares, dos cursos de mais alta seletividade de um dos *campi* da USP.

A seleção dos cursos foi feita com base nos critérios relação candidato/vaga e nota de corte. Foram selecionados os cinco cursos com as taxas de seletividade mais altas nesses dois critérios em um período de cinco anos. Assim, os cursos selecionados e suas

respectivas relações candidato/vaga foram: medicina (31), psicologia (25,2), biologia (21,8), administração (19,3) e farmácia (15,4).⁹

O acesso aos estudantes ocorreu através de indicações de assistentes sociais, de alunos e de funcionários das diferentes faculdades. Os estudantes a serem entrevistados deveriam reunir duas condições: serem provenientes das camadas populares e terem realizado, pelo menos, metade do curso. Para a caracterização da origem social, os estudantes deveriam provir de famílias cujos pais tivessem baixa escolaridade, ocupações braçais ou manuais e cujo perfil socioeconômico diferísse do predominante em cada curso.¹⁰

Todos os estudantes entrevistados eram brancos e residiam na moradia estudantil.

As entrevistas versaram sobre a vida escolar dos estudantes, que relataram suas trajetórias desde a entrada na escola até o ingresso na USP, bem como sua experiência no interior dela, tendo sido realizadas em dois momentos. Num primeiro momento, procurou-se conhecer a trajetória escolar e a experiência universitária de cada estudante e, num segundo, o encontro – que foi realizado em outra data – visava ao aprofundamento ou esclarecimento de algumas questões surgidas na primeira entrevista. Assim, foram feitas duas entrevistas com cinco estudantes (um aluno de cada curso selecionado) com duração de aproximadamente duas horas cada uma. Todas as entrevistas foram realizadas nas residências dos estudantes.

⁹ Apenas a título de comparação, informamos a relação candidato/vaga do curso de licenciatura em química: 6,7. A relação candidato/vaga refere-se ao último ano da série de cinco anos considerada e é apenas ilustrativa, já que para a escolha dos cursos considerou-se também a nota de corte e a variação desses dois critérios no período.

¹⁰ Para cada curso selecionado foi traçado o perfil socioeconômico predominante entre os estudantes a partir das seguintes informações: tipo de escola onde o aluno cursou o ensino fundamental e médio, grau de instrução do pai e da mãe, renda familiar mensal e o número de pessoas que contribuem e são sustentadas com esta renda. Esses dados estão presentes em um questionário socioeconômico respondido por todos os estudantes na inscrição para o exame do vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), que posteriormente disponibiliza resultados agregados de inscritos e matriculados.

Para a realização das entrevistas nos apoiamos na discussão de Bosi (1979) sobre a questão da memória. Entendendo-a 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. Também para a realização das entrevistas, baseamo-nos 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. Após a realização de cada uma delas, foi registrado em diário de campo fatos e outras observações que, porventura, pudessem contribuir para a interpretação de seu conteúdo.

Depois de completada a transcrição de cada entrevista, entregamos uma cópia para o estudante visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também à possibilidade de realizar mudanças em seu relato, caso desejasse. Esse procedimento seguiu as orientações de Bosi (2003, p. 66) que afirma que “o depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou”. Esclarecemos, todavia, que os estudantes não alteraram seus relatos; apenas um estudante, após ter lido a transcrição da primeira entrevista, quis explicar melhor determinado aspecto de sua fala durante a segunda entrevista.

Foi solicitada autorização para a utilização das entrevistas em suas formas finais, garantindo sigilo e anonimato.

A análise das entrevistas se realizou, primeiramente, por um processo de “imersão” no material, por meio de leituras e releituras sucessivas das transcrições. Conforme Michelat (1987), as repetidas leituras permitem uma espécie de impregnação, suscitando interpretações pelo relacionamento de elementos diversos.

Cada entrevista foi considerada e analisada em sua singularidade e totalidade, procurando conservar todos os detalhes que permitiram reconstituir sua lógica própria, constituindo uma análise vertical. Esta

análise, por sua vez, contribuiu para a construção de categorias desenvolvidas na análise horizontal. Tais categorias foram levantadas a partir do próprio material disponível através do agrupamento de temas recorrentes nas várias entrevistas ou que estavam, de alguma forma, relacionados.

O ensino médio em escolas particulares: o encontro com a desigualdade social

Dentre os cinco estudantes entrevistados, dois realizaram o ensino fundamental em escolas públicas e todo o ensino médio em escolas particulares por meio de bolsas de estudos, um estudou parte do ensino médio em escolas privadas também por meio de bolsa e dois realizaram toda a escolarização em escolas públicas.

Para os três estudantes que cursaram, parcial ou integralmente, o ensino médio em escolas particulares, essa experiência significou o encontro e a convivência com a desigualdade social, tendo sido marcada pela solidão e pela tristeza daí oriundas.

Pedro,¹¹ 22 anos, aluno do 4º ano do curso de biologia, fala a respeito de tais sentimentos. Filho de um pedreiro que cursou até a 4ª série e de uma dona de casa que concluiu curso técnico, esse jovem conseguiu, com a ajuda de familiares, uma bolsa de estudos para realizar o ensino médio em colégio particular de uma cidade vizinha à sua, para onde viajava todos os dias. Os deslocamentos diários e o material escolar eram pagos por seus tios.

Além da limitação de tempo que a nova rotina de estudos impunha, Pedro afastou-se dos antigos amigos, pois esses, findo o ensino fundamental, encaminharam-se para o trabalho (na lavoura ou no comércio). E, apesar de, segundo seu relato, relacionar-se bem com os novos colegas, a convivência com eles restringia-se ao período em que permanecia na escola. Estando longe dos antigos e dos novos amigos, os anos do ensino médio foram marcados pela solidão. Nas palavras de Pedro: “Foram anos tristes assim...!”. Ele ressalta que esse sentimento de solidão era fruto do grande esforço e da dedicação aos

¹¹ Todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

estudos, sobretudo no 3º ano, em virtude da proximidade do vestibular. No entanto, reconhece que o fato de ter se sentido solitário durante esse período foi também consequência de uma dificuldade sua em conciliar as novas amizades com a residência em outra cidade. Pelo seu relato, os obstáculos para que isso acontecesse parecem ter sido muito mais de ordem subjetiva do que material, quando ele diz, por exemplo, que encontrar os novos amigos em outros momentos fora da escola “era possível”, mas que não ocorria por “falta de jeito mesmo”. Se esse jovem não tivesse sido aprovado no exame do vestibular, a solidão seria completa: “E então no 3º ano, nossa! Eu fiquei muito infeliz, credo! Se eu não tivesse passado, acho que se eu não tivesse passado eu acho que não teria mais nenhum amigo...”.

Iniciado o afastamento de seus antigos amigos com o estudo em outra cidade, afastamento esse que pode ser entendido também, de forma mais geral, como distanciamento de um mundo cultural em direção a outra realidade representada pelo projeto de ingresso na universidade, o que Pedro parece dizer é que, se essa passagem não tivesse se concretizado com a aprovação no vestibular, a solidão seria completa, pois ele não se sentiria pertencente a nenhum dos dois mundos.

A solidão e o desenraizamento¹² também marcaram o 1º ano do ensino médio de 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. Para esse jovem, que trabalhou na adolescência em uma fábrica de estofados, em outra de vassouras, em uma gráfica e fez um curso de guarda mirim, seu destino natural, findo o ensino médio, seria o trabalho. Após ter conseguido uma bolsa integral de estudos em uma escola particular por ter sido aprovado em primeiro lugar no “vestibulinho”, Antônio fez lá o ensino médio.

Esse estudante é incisivo ao afirmar que resolveu fazer a prova do “vestibulinho” a partir da experiência na guarda mirim e que a

¹² Entendemos enraizamento com Weil (1996), que o define como um sentimento de pertença, isto é, de pertencer ou participar ativamente de certo “lugar” ou grupo, ou ainda, como um “sentir-se em casa”. Assim, por oposição, desenraizamento significa um sentimento de não pertencimento.

ideia de se preparar para esse exame o “salvou na hora certa”. Apesar de questionado, Antônio não explicita muito claramente a que essa ideia de salvamento se remete; todavia, parece-nos que ele está falando a respeito de ter se desviado de um destino social mais provável tendo em vista sua condição socioeconômica.

Após ser aprovado em primeiro lugar no “vestibulinho” e obter bolsa integral de estudos para cursar o ensino médio em uma escola particular, Antônio continuou trabalhando na gráfica, onde fora empregado depois de terminar o curso da guarda mirim, até a véspera do início das aulas no ano seguinte e explica o porquê: “Para mim a vida era aquilo lá: trabalhar”. Foi desse destino que a obtenção da bolsa de estudos o desviou. O prolongamento da escolarização através da aprovação no exame do vestibular e do ingresso no ensino superior público era algo absolutamente fora do horizonte da vida desse jovem naquele momento. Se Antônio não tivesse se preparado, prestado e passado no concurso de bolsas de estudo, ele vislumbra que hoje, provavelmente, seria um técnico de artes gráficas, tendo profissão e remuneração razoáveis para os padrões de vida de sua cidade natal, e não se sentiria perdendo nada. Para esse jovem, a realização do ensino superior era reservada a outra camada social, não sendo vislumbrada como objetivo possível a pessoas com origem semelhante à dele. Para Antônio, seu destino “natural” era o mundo do trabalho, assim, nenhuma outra possibilidade seria sequer aventada, não fosse o acesso ao “outro mundo”.

Mas, assim como ocorreu com Pedro, estudar em um colégio privado significou, para Antônio, o encontro e a convivência com a desigualdade social. Recém-saído da Guarda Mirim, em que convivia com “pessoas mais simples”, esse jovem passou a estudar com o que ele chama de “elite da cidade”, o que lhe causou um “choque”. O período mais difícil foi o 1º ano, marcado por solidão, demorada adaptação e grande confusão. Com a entrada na nova escola, Antônio foi pouco a pouco se afastando dos antigos amigos e, dado o estranhamento do novo ambiente, demorou a fazer outros, o que fez com que ele fosse se “isolando”. Ele conta que nesse período sua vida limitou-se a ir à escola e voltar para casa, sem convívio social extraescolar, aspecto também semelhante à história de Pedro.

Ademais, o 1º ano foi bastante confuso para Antônio, confusão que ia desde entender as novas possibilidades que se lhe apresentavam naquele momento, como prestar vestibular e realizar um curso superior, até uma confusão de ordem mais emocional, quando esse jovem parece falar a respeito dos efeitos do desenraizamento. Ao distanciar-se de sua origem social, Antônio fica confuso e não sabe como agir: “[...] o 1º ano foi um período meio, assim, de mistura, foi meio misturado, eu não sabia ainda onde que eu estava, como eu devia me portar, pensar, sabe?”. A partir do 2º ano na escola particular seu sentimento de pertença parece aumentar, tendo contribuído para isso a monitoria que Antônio passa a exercer, conseguida por uma professora da escola; ser monitor – de todas as disciplinas, exceto de inglês, para todas as séries – o conduz a outro lugar, a saber, de destaque na escola, colaborando para sua melhor adaptação.

Carlos, 33 anos, aluno do 5º ano do curso de medicina – filho de um motorista de táxi que estudou até a 4ª série e de uma dona de casa que possui ensino fundamental completo –, realizou o 1º ano do ensino médio em escola particular.

Aluno exemplar, com apenas um conceito “C” entre notas “A” e “B” nas oito séries do ensino fundamental, Carlos foi indicado pelo diretor da escola estadual em que estudava para ser bolsista em uma escola particular de grande prestígio de São Paulo – Colégio Paulista.¹³ A bolsa foi oferecida por uma fundação a dez alunos de escolas públicas da cidade. Essa experiência teve grande impacto para Carlos e representou uma ruptura em sua trajetória escolar.

Assim como para Pedro e Antônio, também para Carlos estudar em um colégio particular representou o encontro e a convivência com a desigualdade social, mas com outro desfecho.

Com um histórico escolar de “bom aluno”, Carlos obteve desempenho ruim em todas as disciplinas no primeiro bimestre, no que foi acompanhado por todos os colegas bolsistas. Ele se assustou com as notas baixas, e define como decepção e “depressão” a experiência de um fraco rendimento na escola. Como uma tentativa

¹³ Nome fictício. Escola conhecida por dispor de um corpo docente altamente selecionado, pela grande aprovação nos exames vestibulares e por atender alunos com elevado perfil socioeconômico.

de melhorar seu desempenho, Carlos solicitou ajuda de um colega de classe que se sentava ao seu lado na sala de aula, mas que se recusou a fazê-lo, respondendo que não iria ajudá-lo, pois ele poderia “ficar na frente no currículo”. O adolescente referia-se a uma classificação existente no colégio que divulgava a nota individual dos alunos e o quanto cada um encontrava-se acima ou abaixo da média de todos para cada série.

Carlos tentou ainda estudar sozinho e melhorou um pouco o rendimento no segundo bimestre. Não obstante esse pequeno progresso, ele abandonou a tentativa de acompanhar o ritmo da escola e foi reprovado no final do ano.

Além da experiência de fracasso escolar, o impacto da recusa do colega de classe em prestar auxílio parecer ter sido decisivo para a desistência de Carlos de acompanhar o ritmo do colégio. Essa é não só a primeira lembrança relatada em relação à escola como também o primeiro, e talvez um dos mais marcantes, dentre os fatos que Carlos nos contou a respeito de toda a sua trajetória. A respeito da negação de ajuda, ele faz uma reflexão bastante pessoal:

Aí eu desencanei, recebi o baque. Também, na verdade, eu acho que foi mais uma desculpa para mim mesmo para desistir. Não sei. Eu acho que eu não estava preparado na época para fazer a escola... Eu acho que a mudança foi muito brusca, eu tinha 13 anos quando isso aconteceu e não soube lidar com a situação.

Mas, com o quê Carlos não soube lidar naquela época?

A situação mais difícil a ser enfrentada por ele na nova escola não foi, parece-nos, a de ensino-aprendizagem. Após ser escolhido pelo diretor da escola em que estudava para ser bolsista no Colégio Paulista, Carlos teve de prestar um vestibulinho cuja pontuação definiria a turma na qual ele estudaria, já que nessa escola as classes eram formadas de acordo com o desempenho escolar dos alunos. Ele, e mais um aluno vindo também de escola pública, foram classificados na melhor turma da 1ª série do ensino médio. Não se trata aqui de defender esse tipo de procedimento de formação de classes; o que pretendemos mostrar é que Carlos não entrou nessa escola particular

com defasagem ou grande diferença de conhecimentos em relação aos demais estudantes que já estudavam na escola ou que estavam nela ingressando. Apesar das dificuldades pedagógicas que podem ter surgido ao longo de sua adaptação à nova escola, com base em seu histórico escolar, Carlos certamente tinha condições potenciais para conseguir acompanhar sua turma. Assim, não se desconsiderando as dificuldades presentes na experiência de estudar em um colégio cujo ritmo de ensino era muito mais forte do que ele estava habituado na escola anterior em que ele “ia bem sem estudar”, a situação mais difícil a ser enfrentada por Carlos no Colégio Paulista deve ter sido a convivência com a desigualdade social.

Carlos relaciona de alguma forma a sua desistência de tentar acompanhar o ritmo de estudo no colégio particular com a segregação social que afetava a ele e a seus colegas provenientes de escolas públicas: “Aí logo no segundo [bimestre] foi meio assim, quando eu pedi essa ajuda e foi negado... A gente era meio separado, também, né, dos outros, né. Acho que era condição social mesmo”. Carlos fala também a respeito da enorme desigualdade social que os distinguia dos demais alunos da escola:

[...] a gente ficou, era meio discriminado, bolsa: “Mas, como você conseguiu bolsa? O colégio não dá bolsa!”. Aí eu falava, explicava a situação. [...] Era diferente! A gente era diferente. A gente se vestia pior, os meninos chegavam e diziam que foram para Nova York, viajou, não sei o quê, a gente... Até hoje eu não andei de avião, né! Então, já cria um abismo socialmente entre nós e eles. E, não se juntou, simplesmente não se juntava!

Por vezes, uma ação discriminatória pode ser sutil, o que torna a sua compreensão e o seu enfrentamento mais difíceis e sofridos por parte daquele que a sofre. Embora Carlos tenha usado, ele mesmo, o termo “discriminado”, procurando explicar-se melhor, ele recusa o sentido de intencionalidade individual da ação presente na discriminação sofrida por ele e seus colegas e expressa a sua dificuldade de entendimento:

Então, não é bem... Não sei explicar direito. É... Éramos diferentes, não é que tinha discriminação, que o pessoal isolava; a gente, simplesmente, não conseguia conversar as mesmas coisas... [...] Era como se fosse um mundo à parte. A gente não conseguia misturar! É mais complicado do que simplesmente dizer que era discriminado. Não, não era! Tipo, eles não chegavam e: “não vou falar com você”. Nada disso! Era simplesmente... Não batia! A gente não conseguia conversar das mesmas coisas. A gente não tinha os mesmos conhecimentos, a gente não se divertia igual.

Aluno tímido, anteriormente exemplar, experimentando pela primeira vez um mau desempenho na escola, sentindo-se rebaixado, ao ter seu pedido de ajuda negado, num ambiente caracterizado como competitivo e individualista, Carlos, com 13 anos, viu-se sozinho na tarefa de enfrentar essas dificuldades e desistiu. Ao final do ano letivo, ele e mais cinco colegas provenientes de escolas públicas foram reprovados e perderam a bolsa de estudos.

Se para os que cursaram o ensino médio em escolas particulares a convivência com a desigualdade social e a vivência dos efeitos de uma experiência de desenraizamento ocorreram nessa época, para os estudantes que realizaram toda a escolarização na rede pública, tal convivência se deu na universidade.

A difícil convivência com a desigualdade social na universidade

Exemplo do encontro e da convivência com a desigualdade social na universidade é a história de Marcos, 27 anos, aluno do 4º ano do curso de psicologia. 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 sempre conciliou trabalho e estudo para arcar com as despesas dos cursinhos preparatórios, trabalhando na maior parte do tempo como garçom em um restaurante-choperia.

Ao chegar ao *campus* da USP, Marcos deparou-se com um mundo bastante diverso do que fora a sua realidade até então. Já no dia da matrícula, foi apelidado de “calouro independente”, pois chegou de outra cidade sozinho, enquanto os demais ingressantes, sobretudo os

de fora do município, vinham acompanhados dos pais. Nesse mesmo dia, durante o almoço, perguntaram-lhe se ele trabalhava, porque tinha “cara” de quem já o fazia. O contraste entre esses dois mundos – o seu e o da universidade – ficou evidente na primeira festa para os calouros: seu sentimento de não pertencimento àquele lugar foi tão grande que ele desejou ter uma bandeja nas mãos para saber como agir. Suas palavras falam a respeito desse sentimento:

Era muito complicado para mim, é, num primeiro momento, estar estudando com um pessoal que eu servia no bar. Foi muito engraçado, no primeiro dia [...] teve uma mega festa... [...] E esse último ano tinha sido muito cansativo para mim, muito estressante, eu praticamente não tive vida social, tudo o que eu queria naquele momento era uma bandeja na mão, para mim saber o que fazer! [risadas] Na festa eu percebi como eu estava, sei lá, um pouco deslocado, como eu não estava ainda, não sei exatamente te dizer, dentro daquele universo ainda, ainda não era o meu, eu queria a bandeja e, e eu via um amigo meu, hoje amigo meu, né, muito amigo meu, reclamando, indignado, porque estava sem telefone para ligar internet, sendo que a minha preocupação naquele momento era: “O que eu vou comer? Como é que eu vou me manter aqui?”.

A convivência com os colegas de turma foi “difícilíssima”, nas palavras de Marcos, principalmente no início do curso. Com a entrada na USP, ele passou a conviver com quem gastava em uma noite o que ele ganhava no mês como garçom. Para lidar com o choque de realidades tão díspares, esse estudante procurou, principalmente no início, reafirmar sua história e apoiou-se no que ele denomina de “discurso do proletário injustiçado”. Esse discurso consistia, por exemplo, na afirmação de Marcos de que, no ensino superior público, deveria haver cotas para “ricos”, pois esses sim eram “minorias”. Também envolvia uma postura de orgulho por ele manter-se, financeiramente, com recursos próprios – provenientes de economias, seguro-desemprego e Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) –, durante o primeiro ano da faculdade. Assim, Marcos relata que pagar, ele mesmo, pela cerveja que bebia, ao contrário de seus colegas que dependiam do dinheiro dos pais, era

algo simbolicamente muito importante para ele, sendo isso “marcante” e “positivo”.

Apoiar-se na sua história de vida foi um recurso muito importante para auxiliar Marcos na tarefa de encontrar um lugar no novo mundo que se lhe apresentava. Todavia, segundo sua avaliação, dificultou ainda mais a convivência com os colegas, pois ele acabava, em suas palavras, “proletarizando” tudo e relacionando-se com representações e não com as pessoas concretas que se tornaram seus novos companheiros no ensino superior. Se, por um lado, afirmar-se como estudante-trabalhador foi bom, pois o ajudou a enfrentar a nova situação, por outro, foi ruim, em sua opinião, já que impedia a real convivência com o outro. Ao repetir e enfatizar que tinha “toda essa história”, Marcos afirma que resistia a conhecer a história do outro. Entendendo que a aprovação no vestibular o havia colocado em posição de igualdade (“estamos igual todo mundo”) com os colegas, esse jovem avalia que a insistência em constantemente recorrer e reafirmar sua história não mais se justificaria e ainda o estaria impedindo de, de fato, conhecer e se relacionar com os colegas.

Todavia, há que se pontuar que a diferença e a injustiça que marcam a história desse estudante não são “discurso”. De fato, Marcos é “diferente” de seus colegas porque tem “toda essa história”: sua origem social, sua condição econômica e sua experiência de trabalhador o distinguem da maioria dos estudantes da psicologia. E considerar discurso algo que esse estudante experimentou de fato, ou seja, todas as dificuldades enfrentadas em sua perseverante tentativa de entrar em uma universidade pública, gera confusão e não se faz sem perdas. Esse estudante tem feito um grande esforço para contemporizar, conciliar e integrar visões, por vezes, contraditórias, procurando relacionar-se melhor com os colegas de turma e integrar-se mais ao grupo. Porém, embora ele considere tal contemporização como algo bom, isso faz com que ele, em vários momentos, perca o sentido de estar na universidade: “[...] acho que é, de uma forma geral, isso é positivo, apesar de, às vezes, eu perder algumas coisas, que, às vezes, eu tenho que buscar [estala os dedos], né: ‘Que nossa! Qual o sentido de eu estar aqui?’”. A tentativa de procurar acomodarse mais às novas circunstâncias, de procurar adaptar-se ao “outro

mundo”, deixa-o confuso a ponto de esquecer-se do significado que tem, para ele, estar cursando psicologia numa universidade pública:

Acho que eu queria participar um pouco desse outro mundo, sabe, de ir muito em balada, de não ser tão preocupado com as coisas... [...] Então, eu dei uma aliviada nisso... As minhas notas caíram, eu não me envolvia muito com o curso, fazia o que me convinha, o que eu gostava... e isso é que fica um pouco vazio, fica um pouco, meio sem sentido do porquê você está fazendo isso...

Para Marcos, que, em função de suas condições socioeconômicas e do desejo de realizar curso superior, sempre teve de levar “tudo tão a sério”, não mais agir assim o deixa confuso e perdido. Sua vida nunca pôde ser mais leve e quando ele procura experimentar certa fluidez “perde o sentido” ou o sentido que se lhe apresenta parece menor ou insuficiente para dar significado às suas ações.

Outra história que retrata esse sentimento de não pertencimento – efeito de uma situação de desenraizamento – é a de Felipe, 22 anos, aluno do 3º ano do curso de administração. Filho de um motorista e de uma funcionária pública aposentada, ambos com curso técnico, esse jovem realizou toda sua escolarização em uma escola pública. O ensino médio foi realizado no período noturno para conciliar os estudos com o trabalho em um banco, onde Felipe iniciou como *office boy* e, posteriormente, passou para uma função de atendimento ao público.

Felipe conta que realizar curso superior em uma universidade pública era um sonho. No entanto, ao cursar o ensino médio no período noturno, afirma que sentia estar se distanciando disso. O fraco ensino do colegial noturno, a perspectiva dos colegas de apenas obterem o diploma, a falta de compromisso dos professores, tornavam esse contexto um meio adverso para a concretização de seu desejo. Porém, com a realização de um curso preparatório, aliado a esforço e determinação – Felipe estudava 12 horas todos os dias –, esse estudante consegue ser aprovado no vestibular.

Contudo, o sentimento de “estar fora do lugar”, que ele descreveu a respeito de sua convivência com os colegas no ensino médio, acompanhou-o na faculdade, embora por razões diversas e

posições opostas. Se no colegial seus colegas eram muito mais pobres do que ele, falavam sobre brigas familiares e não tinham a realização de um curso superior como meta, na faculdade, seus colegas são muito mais ricos, conversam sobre viagens ao exterior e possuem hábitos e estilos de vida que ele não compartilha. É essa diferença que faz Felipe afirmar que ainda não encontrou seu grupo. O sentimento de não pertencimento parece acompanhá-lo:

Quando eu estava no colegial eu me sentia deslocado porque não era meu meio, e na faculdade eu também me sinto deslocado porque está muito discrepante do... [...] O pessoal é gente boa, assim, mas eu não consigo ter um entrosamento, sabe? Não consigo porque as conversas, também o meio desse pessoal que eu estou agora, também é diferente do meu, sabe?

Em que pese as posições opostas ocupadas por Felipe em um e outro caso, nas duas situações, resguardadas as diferenças entre ambas, parece-nos que a convivência com a desigualdade social traz dificuldades no relacionamento com os colegas e contribui para a sensação de não pertencimento aludida pelo estudante.

Os estudantes de cursos de alta seletividade da USP provenientes das camadas populares que entrevistamos encontraram e conviveram com a desigualdade social em diferentes momentos de suas trajetórias sociais e escolares. Para aqueles que estudaram em escolas particulares durante o ensino médio o impacto desse encontro ocorreu nessa etapa escolar. Embora relatem que também na universidade tenham se deparado com realidades sociais semelhantes às dos colegas do ensino médio, o choque foi menor em função exatamente de já terem vivido tal experiência anteriormente. De modo diverso, para os que realizaram toda a educação básica em escolas públicas, a convivência com a desigualdade social deu-se no ensino superior. Entretanto, para todos, o encontro e a convivência com a desigualdade fez sofrer.

A vivência subjetiva da desigualdade social

Um conceito que nos auxilia a compreender como os indivíduos lidam subjetivamente com a desigualdade social é o de humilhação social, discutido por Gonçalves Filho (1995). Segundo o autor, humilhação social é um tipo de angústia disparada a partir do enigma da desigualdade social. A ideia de enigma remete à dificuldade subjetiva em decifrar uma mensagem misteriosa a que pessoas mais pobres estão continuamente sujeitas em diferentes contextos sociais: “você são inferiores”. A humilhação social é um sofrimento provocado pelo impacto psicológico dessa mensagem enigmática e representa a impossibilidade de ser reconhecido como um igual (GONÇALVES FILHO, 1998).

A experiência de Carlos no Colégio Paulista, por exemplo, quando ele procura explicar a discriminação vivida por ele e pelos colegas também provenientes de escolas públicas, traz a complexidade do fenômeno da humilhação social e, ao mesmo tempo, a dimensão do enigma nele presente. A vivência da desigualdade social é tão misteriosa que descrevê-la torna-se uma tentativa difícil e dolorosa: “Sei lá, é como... [...] Não discriminam, você não consegue se misturar, é diferente. É mais... Nem sei dizer [risos]! Está fugindo a palavra...”. Os dois mundos à parte não conseguem conviver, comunicar-se ou trocar influências (WEIL, 1996). A palavra foge, e Carlos não consegue encontrar no universo semântico um código que decifre o sofrimento vivido por ele no colégio particular.

Em “Esboço de autoanálise”, publicação póstuma de Bourdieu (2005) em que o autor faz uma análise franca e rigorosa de sua trajetória social e acadêmica, também encontramos alguns elementos que ajudam a compreender a vivência subjetiva da desigualdade social com a qual os estudantes entrevistados depararam-se em algum momento de suas trajetórias.

Definindo-se como “trânsfuga filho de trânsfuga”, já que seu pai era carteiro em um vilarejo de Béarn – região rural do sudoeste da França –, enquanto o avô e o tio paternos trabalhavam em uma pequena propriedade rural como meeiros, Bourdieu afirma que era, ao mesmo tempo, próximo de seus colegas da escola primária, filhos de pequenos agricultores, comerciantes ou artesãos, com os quais tinha quase tudo em comum, exceto o êxito escolar, e distante, na

medida em que se via apartado deles por uma barreira invisível, que se exprimia esporadicamente por meio de insultos a empregados de “mãos brancas”. Os esforços de seu pai em relação à sua escolarização conduziram-no ao liceu da cidade de Pau, onde prosseguiu os estudos em regime de internato. Bourdieu (2005) dispensa bastante atenção à análise dessa experiência, marcada por enorme sofrimento e solidão. Repreensões escolares, suspensões, castigos e vergonha da condição social¹⁴ concorreram para a forte marca deixada pela vivência no liceu. A despeito disso, Bourdieu, paradoxalmente, adaptou-se tão bem àquele mundo, “não obstante profundamente detestado”, que não se entusiasmava com a perspectiva de saída aos domingos nem em outras ocasiões mais prolongadas, como as férias escolares.

Embora Bourdieu continuasse a compartilhar a origem social com os amigos do primário, o distanciamento social proporcionado pela experiência no liceu de Pau dificultava sobremaneira a convivência com eles. Com exceção de “algumas partidas de futebol”, o compartilhamento de outras atividades ou interesses não era possível, o que fez com que Bourdieu passasse a sentir-se sozinho, entediado a ponto de não se entusiasmar com as férias. O autor afirma que, ao longo do curso no liceu, foi perdendo suas melhores amizades, forjadas na briga e na folia, com os filhos de artesãos e pequenos comerciantes.

Experiências semelhantes parecem ter vivido Pedro e Antônio, estudantes dos cursos de biologia e farmácia. O distanciamento produzido pela realização do ensino médio em uma escola particular, bem como o projeto de ingresso em um curso superior, colaboraram, como vimos, para que esses estudantes se sentissem tristes e solitários.

Também a experiência de Carlos no Colégio Paulista remete à análise de Bourdieu (2005) de sua experiência no Liceu. O autor refere-se a ela como uma “experiência dual”, estando “prensado entre dois universos e seus valores inconciliáveis”: de um lado, seus amigos com quem compartilhava a origem social e, de outro, os colegas do internato. Tal experiência, segundo Bourdieu, reforçava a

¹⁴ O autor relata que, quando resfriado, lavava seus lenços furados às escondidas.

defasagem existente entre uma alta consagração escolar e uma baixa extração social, redundando em um *habitus* dividido, movido por tensões e contradições no tocante à relação com a instituição escolar. Essa relação, por sua vez, era, ao mesmo tempo, rebelde e submissa, de ruptura e de esperança, uma vez que ele se submetia ao jogo escolar sendo um ótimo aluno e tendo brilhante desempenho escolar, mas também criticava, decepcionava-se e desejava romper com as regras desse jogo. Essa “espécie de ‘coincidência entre contrários’” (BOURDIEU, 2005, p. 123) contribuiu para instituir, de modo durável, uma relação ambivalente, contraditória, com a instituição escolar.

Carlos também foi durante toda sua escolarização na educação básica, com exceção da experiência no Colégio Paulista, um ótimo aluno. No entanto, apesar de ter sido aprovado no seletíssimo exame vestibular para o curso de medicina, após aproximadamente dez anos longe da escola, ele não se enquadra dentro do que se costuma considerar como “bom aluno” na universidade. Sua média ponderada é 6,4, baixa em relação à sua turma e também a mais baixa dentre os estudantes cujas trajetórias são objeto de análise deste capítulo. Esse baixo desempenho está relacionado, na sua visão, ao fato de ele ter entrado no curso bem mais velho do que seus colegas.

Carlos refere-se a uma falta de disposição, inclusive física, para estudar: ele não consegue mais passar noites inteiras estudando como fazem seus colegas de 22, 23 anos. Reconhece que estuda bem menos do que a maioria dos alunos de sua turma, menos, até, do que julga ser necessário estudar. Mas, para além da disposição física, seu comportamento acadêmico parece dever-se, principalmente, a uma postura crítica diante do mundo universitário. Nesse sentido, Carlos tece críticas à dinâmica educacional, especialmente à existente no curso de medicina, afirmando, por exemplo, que seu objetivo na universidade é aprender, e não tirar nota. Em relação à sua média ponderada ele diz, com grande segurança, que ela é baixa em relação à turma, mas, para ele e para o que pretende ao cursar medicina, é “suficiente”. Ele critica também a existência de um jogo institucional que preconiza, entre outras questões, a cobrança de detalhes em avaliações, o que acaba estimulando comportamentos desonestos, por parte de alunos, como o recurso à cola escolar, jogo do qual Carlos se recusa a participar. Assim, de forma

semelhante à análise feita por Bourdieu (2005) de sua experiência escolar, é possível afirmar que Carlos, apesar de ter jogado muito bem o jogo escolar, parece ter desenvolvido uma postura ambivalente em relação à instituição escolar.

A análise de Bourdieu de sua trajetória social e acadêmica nos ajuda igualmente a pensar sobre a experiência de Marcos, estudante do curso de psicologia. Miceli (2005) discute o fato de o autor ter silenciado, em “Esboço de autoanálise”, a respeito de temas da vida pessoal, como casamento, filhos e mulheres. Miceli afirma que é como se, para Bourdieu, não houvesse permissão interna para tais concessões. Tratando do silêncio desse autor acerca de temas da esfera pessoal, Miceli (2005, p. 18) afirma que:

[...] se considerarmos essa dimensão à luz dos demais constrangimentos impostos pela condição humilde, pelos percalços do itinerário, à beira do implausível, torna-se justificável o pudor de classe a esse respeito. Ele não dispunha da prontidão de classe para tamanha autocomplacência...

Lembremos que Marcos relatou que, em determinado momento de sua experiência universitária, sentia-se perdendo o sentido de estar em uma universidade pública, quando experimentava não levar “tudo tão a sério”, como sempre fora obrigado a fazer em virtude de suas condições socioeconômicas. O vazio e a falta de sentido aludidos por ele, ao fazer o que lhe “convinha” ou o que “gostava”, provavelmente também estão relacionados com uma não permissão para “autocomplacência”. As marcas de sua origem social parecem não lhe permitir ser mais “leve”.

O encontro e a convivência com a desigualdade social, seja na experiência em escolas particulares durante o ensino médio, seja na experiência em uma universidade pública de grande prestígio, faz sofrer, e as discussões de Gonçalves Filho (1995; 1998) e Bourdieu (2005) nos ajudam a entender por quê. Trata-se da vivência subjetiva, individual de um sofrimento causado por uma questão objetiva, social. No caso dos estudantes entrevistados, o encontro e a convivência com a desigualdade social – desigualdade existente em

todas as esferas da vida social – foram vivenciados de modo mais profundo durante as experiências escolares, marcando-as fortemente. O sofrimento provocado pela desigualdade social parece-nos ser uma importante dificuldade enfrentada pelos estudantes cujas entrevistas são objeto de análise deste capítulo.

As dificuldades enfrentadas por estudantes das camadas populares para ingressar e permanecer na universidade, como dificuldades econômicas e acadêmico-científicas, são muitas e já foram discutidas por várias pesquisas, como, por exemplo, as realizadas por Portes (1993; 2001), Viana (1998) e Silva (1999). Aqui destacamos mais uma, a saber, aquela advinda do encontro e da convivência com a desigualdade social em sua dimensão subjetiva.

Uma dificuldade destacada em algumas pesquisas que tratam da presença de estudantes pobres no ensino superior é a diferença entre o mundo escolar e o familiar e o sofrimento, a humilhação e os prejuízos psíquicos oriundos do choque ou da ruptura cultural resultantes dessa diferença.¹⁵

No entanto, no presente trabalho, muito embora os estudantes por nós entrevistados relatem situações de solidão, tristeza, desenraizamento e humilhação social em seus percursos até o ensino superior e em suas experiências universitárias, eles relatam também outras possibilidades que o acesso a uma universidade pública lhes proporcionou, não sendo o sofrimento marca única ou predominante no relato de suas experiências.

Para além do sofrimento

No tocante à relação com suas famílias e à diferença entre mundo escolar e familiar, os relatos dos estudantes mostram que a frequência a uma universidade não significa, necessariamente, fonte de sofrimento para aqueles que proveem das camadas populares.

¹⁵ Uma discussão mais detalhada a esse respeito pode ser encontrada em Piotto (2008).

Ingressar em uma universidade pública significou, na história de Antônio, estudante de farmácia, mudança de pensamento não só dele, mas de toda a família. A experiência desse estudante nos permite afirmar que existem outros sentidos para a relação entre filho/estudante e família, diferentes do sofrimento advindo de um distanciamento cultural. A experiência de Antônio tem contribuído para que sua família mude a forma de pensar a escolarização. Por ser o pioneiro 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: “[...] eles estão estimulando; pela minha experiência eles já sabem mais como lidar com a minha irmã: ‘onde você vai estudar, com que você vai estudar, se precisar fazer cursinho...’”. 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, por sua vez, 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 aquelas mais tradicionais como medicina, direito ou engenharia. Todavia, ele relata que ao longo de sua graduação os pais puderam ir conhecendo melhor do que se tratava 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 a Pedro, mas também a seus pais. A distância cultural, que se acentua com a experiência universitária, entre pais e filho não nos parece ser vivida como sofrimento, e sim como oportunidade de crescimento para ambos.

Felipe, estudante de administração, 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. A grande mudança no grupo familiar, entretanto, 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...”.

Com base no exposto, podemos afirmar que os relatos dos estudantes têm nos mostrado que o acesso ao ensino superior pode trazer mudanças positivas também para suas famílias. Para além do orgulho e da alegria dos pais, a presença dos filhos em uma universidade pública parece representar também para as famílias possibilidade de aprendizado e desenvolvimento.

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

Marcos, estudante de psicologia, 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 “tirasse a limpo” os cinco em que 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 nesses espaços não fazia diferença, na universidade foi aproveitado 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, esse estudante 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, enquanto na universidade, com um pequeno esforço, “o mundo gira”.

Além disso, a experiência na USP significou também a “possibilidade de sonhar um monte de coisas” antes completamente inviáveis ou inimagináveis, como, por exemplo, a possibilidade de fazer pós-graduação no exterior.

Trilhar um caminho diferente do já traçado socialmente também foi o que o ingresso na universidade representou para Antônio. Realizar o curso de farmácia na USP significou uma transformação tão brusca em relação à posição social ocupada por sua família que ele reconhece que hoje em dia, mesmo já estando formado e tendo recém ingressado na pós-graduação, ainda se surpreende com as possibilidades que constantemente se lhe apresentam e considera a entrada na universidade como um “divisor de águas” em sua vida.

Nas trajetórias analisadas neste capítulo, a diferença entre mundo escolar e familiar parece não ter sido fonte de sofrimento para estudantes das camadas populares que ingressaram em cursos seletivos de uma universidade pública de grande prestígio. Como vimos, o acesso e a permanência do filho em um curso universitário de alta seletividade constituiu-se como oportunidade de aprendizado e desenvolvimento também para as famílias. Embora esse contato com um universo cultural diferente tenha trazido sofrimento pela convivência cotidiana com a desigualdade social, também trouxe perspectivas de vida para os estudantes entrevistados nunca antes imaginadas por eles.

O trabalho do psicólogo francês Jean-Yves Rochex (1995) talvez contribua para a compreensão do fato de que, no caso da presente pesquisa, a relação com a família não se constituiu em fonte de sofrimento para os estudantes entrevistados, apesar da diferença entre universo escolar e familiar.

Desigualdade social, sofrimento e escola

Com o objetivo de melhor compreender o sentido da experiência escolar, Rochex (1995) entrevistou dez adolescentes, filhos de imigrantes residentes na França, 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 a presente análise, interessa-nos, sobretudo, o primeiro tipo de experiência escolar.

Rochex relaciona os casos, por ele denominados, de “sucesso escolar” a determinados sentidos atribuídos à escolarização, bem como a determinados tipos de relação dos adolescentes com suas origens sociais, representadas principalmente por suas famílias.

Segundo o autor, o sentido da experiência escolar pode ser definido basicamente por duas dimensões – uma objetiva e outra subjetiva. A primeira diz respeito à escola, afirmando Rochex 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 discutida por Rochex. Para ele, a emancipação da herança 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, discutido por Rochex. Oitava filha (dentre nove irmãos) de pais argelinos e mulçumanos – o 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 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 mulçumana. E se isso não lhe traz problemas é porque, segundo o autor, de um lado sua mãe também lhe autoriza e, de outro, Malika autoriza sua mãe a não falar francês e a continuar mulçumana sem que essas práticas sejam vividas com desvalorização. Para essa adolescente, levar uma vida diferente da de sua mãe, fazer “melhor” 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 do outro 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, passar sem dificuldades subjetivas maiores do universo familiar ao escolar, permitindo que a história familiar, através dela, possa prosseguir sem se repetir.

De acordo com Rochex (1995), o reconhecimento da legitimidade da história familiar constitui um forte ponto de apoio para o movimento emancipatório. A condição familiar, isso é, as dificuldades econômicas e culturais enfrentadas pelos pais, não são vistas pelos filhos como sinal de incapacidade ou de indignidade, mas contextualizadas dentro das condições sócio-históricas que as produziram.

Mas, 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, 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 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 torna-se, por outro lado, a causa daquilo que o iniciou (ROCHEX, 1995, p. 198, tradução nossa).

Para discutir as funções social e simbólica da escola, Rochex apoia-se, entre outros, em autores como Vigotski (1984), afirmando, por exemplo, a importância da diferença e da distância da escola em relação à família, bem como o valor da alternância entre esses dois “lugares” para o desenvolvimento.

A partir da maneira como Vigotski (1984) concebe a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, pode-se compreender o lugar de destaque que a escola possui na teoria histórico-cultural por ele formulada. O autor afirma que a aprendizagem precede e impulsiona o desenvolvimento. Isto significa dizer que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. Assim, para a teoria histórico-cultural, a escola – lugar privilegiado e legitimado socialmente onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre de modo intencional – é elemento imprescindível, nas sociedades letradas, para o pleno desenvolvimento dos indivíduos (OLIVEIRA, 2005; REGO, 1995). Isso porque, ao proporcionar experiências novas e diferentes daquelas vividas na família, a escola oferece oportunidade de provocar transformações e promover o desenvolvimento (REGO, 2002). Para isso, concorrem principalmente os procedimentos regulares que têm lugar nessa instituição, como demonstração, assistência, instruções, que 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, 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).

E, em relação ao papel da escola, a autora completa afirmando que é fundamental que a escola forme indivíduos capazes de lidar com ideias, de refletir sobre o conhecimento e que o apreciem como um bem cultural valioso (OLIVEIRA, 1996).

No caso dos estudantes entrevistados no presente trabalho, o que pudemos observar foi uma relação especial com a educação, de forma mais geral, e com o conhecimento ou o saber (CHARLOT, 2000), de maneira mais específica.

Para Pedro, cursar o ensino superior esteve relacionado a um desejo de aprender e de crescer mais, e para Antônio esse desejo representava a possibilidade de “evoluir”. Vimos que Carlos afirmou que seu objetivo na faculdade é aprender, e não tirar boas notas. Além disso, os estudantes nutrem uma relação de respeito e admiração pelo trabalho do professor, tendo Marcos e Antônio revelado o desejo de também serem docentes. Sobre a continuidade dos estudos, além de Antônio, que ingressou no mestrado, também Marcos afirmou a intenção de fazer pós-graduação em psicologia e Pedro aventou a possibilidade de prosseguir na área acadêmica após a conclusão do curso com a defesa da monografia.¹⁷

De forma semelhante à discutida por Rochex (1995) sobre os adolescentes de meios populares em situação de “sucesso escolar”, pareceu-nos que os estudantes entrevistados relacionam-se com o

¹⁷ Carlos e Felipe não mencionaram a possibilidade de fazer pós-graduação. Carlos estava empenhado em realizar residência em ortopedia e parecia decidido a atuar na área. Felipe desejava fazer um intercâmbio internacional depois de formado.

conhecimento como um bem cultural valioso e com valor intrínseco. Talvez essa relação seja, como propõe o autor, ao mesmo tempo, causa e consequência de uma boa relação com a família. Assim, se a emancipação simbólica proporcionada pela tríplice autorização contribui para a diferenciação entre família e escola, os conteúdos e as atividades escolares, por sua vez, estruturam e reforçam tal emancipação.

Apoiado nas ideias vigotskianas sobre o papel da escola no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, Rochex (1995) entende que é possível a estudantes pobres terem experiências escolares bem-sucedidas, sem a vivência de “conflitos insuperáveis”, a depender 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, em função, entre outros aspectos, do sentido da experiência escolar.

Considerações Finais

As experiências dos estudantes de cursos de alta seletividade da USP provenientes das camadas populares, cujas trajetórias sociais e escolares foram aqui analisadas, falam a respeito da vivência subjetiva do encontro e convívio com a desigualdade social. Tal vivência, como vimos, implica um sofrimento individual provocado por uma questão social.

Em contrapartida, as experiências analisadas falam também das possibilidades de aprendizado e desenvolvimento que o ingresso e a permanência em uma universidade pública propiciaram aos estudantes e às suas famílias.

Em um momento em que o ensino superior público brasileiro se vê às voltas com a discussão em torno da adoção de políticas de ação afirmativas visando ao acesso daqueles historicamente excluídos desse nível de ensino, consideramos importante o debate sobre como

os estudantes que tem tido acesso a esse lugar vivem essa experiência, sobretudo no que diz respeito à vivência subjetiva do encontro e da convivência com a desigualdade social, bem como sobre as possibilidades de enfrentamento das dificuldades e o papel da escola nesse processo.

Referências

ALMEIDA, Wilson Mesquita. *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.

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

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

_____. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p. 59-67.

_____. Cultura e desenraizamento. In: BOSI, Alfredo (Org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 16-41.

BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRAGA, Mauro M.; PEIXOTO, Maria do C. L.; BOGUTCHI, Tânia F. Tendências da demanda pelo ensino superior: um estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

CARVALHO, Cristina Helena A. O Prouni no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CATANI, Afrânio; HEY, Ana P.; GILIOLI, Renato S. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

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

GONÇALVES FILHO, José M. *Passagem para a Vila Joanisa – uma introdução ao problema da humilhação social*. 1995. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. Humilhação social – um problema político em Psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

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

LÉDA, Denise B.; MANCEBO, Deise. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 49-64, jan./abr. 2009.

MICELI, Sérgio. Introdução – a emoção racionada. In: BOURDIEU, Pierre. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 7-20.

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.

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

_____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A.; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta K. *Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate*. São Paulo: Ática, 2005. p. 51-84.

OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F.; AMARAL, Nelson C.; MOEHLECKE, Sabrina; CATANI, Afrânio M. *Políticas de acesso e expansão da Educação Superior: concepções e desafios*. Brasília: MEC/Inep, 2006.

PINTO, José M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PIOTTO, Débora C. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e 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.

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

_____. *Trajetórias 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.

- QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga M. Von (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.
- REGO, Tereza C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T. R.; REGO, Tereza C. (Orgs.). *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.
- ROCHEX, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.
- SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. *Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro* (Documento de Trabalho 1). São Paulo: NUPES, 2000.
- SETTON, Maria da Graça J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.
- SOUZA, João Vicente Silva. *Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SILVA, Jailson S. “Por que uns e não outros?”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.
- VIANA, Maria José B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.
- VIGOTSKI, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WEIL, Simone. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- 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.

A VIDA UNIVERSITÁRIA DE ESTUDANTES POBRES NA UFMG: POSSIBILIDADES E LIMITES

Écio Antônio Portes

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida; algumas vezes, porém, isto ocorre de repente, associado a uma experiência especialmente grave. Sem dúvida alguma, é comum não se ter consciência do papel dominante e determinante destes desejos. E nem sempre cabe à pessoa decidir se seus desejos estão dirigidos para outros, para o meio social. Quase todos têm desejos claros, passíveis de ser satisfeitos; quase todos têm alguns desejos mais profundos impossíveis de ser satisfeitos, pelo menos no presente estágio de conhecimento. ELIAS, 1995, p. 13

As novas discussões colocadas nos últimos tempos pelos movimentos sociais em prol das ações afirmativas deram visibilidade ao estudante pobre e negro no mundo universitário público. Essa afirmação pode ser constatada nos movimentos das universidades públicas no sentido de desenvolverem ações afirmativas que beneficiem negros, pobres, índios e portadores de necessidades especiais. A política de entrada de estudantes provenientes dos meios sociais mais necessitados se alargou para além do vestibular único e meritocrático, que beneficiava largamente aqueles mais aquinhoados material e culturalmente. Em contrapartida, as ações de permanência do conjunto de sujeitos que vem adentrando as universidades públicas continuam tímidas, dando a entender que acesso e

permanência não são faces de uma mesma moeda (PORTES; SOUSA, 2010).

A vida cotidiana dos estudantes brasileiros é muito pouco conhecida. Os sociólogos e historiadores que se ocuparam do ensino superior priorizaram as instituições, as estruturas, as ideologias em detrimento dos sujeitos que dão vida a elas. Somente dos anos de 1990 para cá é que passamos a conhecer mais detalhadamente as trajetórias e as estratégias dos estudantes provenientes dos meios populares no Brasil, como podemos ver no estado da arte efetuado por Maria do Socorro Neri de Souza (2009), em sua tese de doutoramento.

Nestes termos, os dados que coletei de um acompanhamento, que durou dois anos, de um conjunto de estudantes pobres que frequentaram cursos altamente seletivos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na década de 1990 parecem-me atuais, vivos, repletos de manifestações que ainda povoam as práticas e o imaginário do estudante pobre que habita as universidades públicas, principalmente naqueles espaços onde o jogo universitário é muito mais difícil de ser jogado. Tomei, nesse caso, o método de entrevista e a observação direta dos comportamentos, que se impuseram inevitavelmente, pois não deixam “de fazer aparecer as diferenças significativas segundo as origens e as trajetórias sociais de uns e de outros, no coração mesmo de cada curso” (LAHIRE, 1997, p. 13, tradução nossa). Após a primeira entrevista de contato, de acerto da proposta de trabalho, ao final de cada semestre, durante dois anos, efetuei uma entrevista para que o jovem pudesse falar da vida universitária, de sua condição econômica, da sua condição de vida.

Resumidamente, o quadro que segue efetua um retrato dos sujeitos que pude acompanhar em uma experiência de pesquisa muito marcante para pesquisador e sujeitos envolvidos na elaboração de estratégias que pudessem facilitar e possibilitar a construção do “sonho universitário”, como dizem os sujeitos acompanhados por mim, que é também a realização do sonho profissional, cultural e humano, enunciadores de possibilidades amplas que não se

descortinavam nos horizontes; possibilidades nunca antes pensadas pelas famílias e pelos jovens.²

Quadro 1 – Características sociais dos jovens acompanhados

Idade de entrada na UFMG	Curso	Número de irmãos	Posição na fratria	Escolaridade de pai e mãe	Profissão e idade de pai e mãe
ALICE, 18	Fisioterapia	2	1º	Primário/Ginásial	Motorista, 47/ Do lar, 43
ESDRAS, 19	Ciências da computação	2	3º	Primário/Normal	Motorista, 71/ Costureira, Profa., 56
MÁRCIO, 19	Direito	1	1º	Primário/Ginásial	Marceneiro, 42/ Costureira, 51
MAURÍCIO, 20	Engenharia elétrica	3	2º	Primário/Primário	Raspador de taco, 49/ Do lar, 45
ROSA, 24	Medicina	1	1º	Primário/Primário	Aux. topografia, 60/ Do lar, 54

Fonte: Portes (2006), com algumas adaptações.

Elaboração nossa.

Neste trabalho coloco em pauta, a partir dos relatos de cinco jovens, cujas principais características estão resumidas no Quadro 1, uma série de experiências vividas que revelam não só um universo de possibilidades, mas também os limites colocados pela aventura universitária por eles empreendida. No meu entendimento, as experiências vividas pelo universitário proveniente das camadas

² Àqueles mais interessados em conhecer a totalidade dessa experiência, eu os remeto à minha tese de doutoramento, orientada pela Profa. Dr. Maria Alice Nogueira (PORTES, 2001).

populares, pouco conhecidas na literatura científica, são esclarecedoras de um tipo de vida levado a cabo, marcada de forma acentuada por necessidades econômicas, por um pertencimento de classe. O meu esforço é para mostrar as condições de vida e de estudo do universitário pobre. E, por mais que essas condições pareçam comuns a todos os estudantes – independentemente de suas origens sociais –, torna-se necessário não nos esquecermos que elas encerram um componente de angústia que não aparece nas vivências e preocupações dos universitários mais aquinhoados material e culturalmente (NOGUEIRA, 2000). Do contrário, como é que nós explicaríamos a excessiva preocupação cotidiana com dinheiro por parte do estudante entrevistado para morar, comer, comprar livros, roupa, pagar passagem, tirar xerox...? Essas questões mezinhas constituem o cerne da preocupação dele porque sabe que, se não der resposta a elas, não poderá pensar além, no objetivo maior, a conclusão do curso. É como nos diz Márcio: “O meu maior problema é dinheiro! Dinheiro!”.

Assim, não se trata de um viés do olhar do pesquisador ou de uma redução de todas as manifestações do universitário pobre acompanhado a uma condição material. Mas é exatamente a satisfação das necessidades básicas que pode liberar esse sujeito para outros empreendimentos constitutivos de uma boa formação escolar, da construção da identidade e da afirmação no mundo, além de assegurar as vantagens escolares que todos eles acumularam em um ambiente hostil a empreendimentos desta natureza.

Quando olhamos para as manifestações de universitários pertencentes a outros meios sociais que frequentam cursos na UFMG (NOGUEIRA, 2000), percebemos muito claramente que as “estratégias de excelência” utilizadas pela família e pelo próprio jovem (escolha dos estabelecimentos de ensino, utilização do capital de informações sobre o sistema educativo, as formas de gestão da carreira escolar, o investimento do capital social e profissional paterno, as estadas no exterior) permitem perceber escolaridades

no decurso das quais pouco espaço se deixa ao acaso; em que a antecipação e a previdência primam sobre a correção dos desvios; em

que a formação intelectual e a preparação para a autonomia têm precedência sobre a formação profissional e a relação pragmática com o conhecimento; escolaridades que se desenrolam num horizonte temporal estendido que autoriza o pressentimento da chegada aos níveis mais altos da pirâmide escolar e que se dão em escala internacional, propiciando, desde cedo, a experiência de outros sistemas de ensino e a aquisição de um *habitus* cosmopolita (NOGUEIRA, 2000, p. 151).

Preocupações e práticas que assinalam um distanciamento e uma diferença significativos daquelas empreendidas pelos estudantes por mim acompanhados.

Nesse sentido, as unidades significativas construídas a partir dos relatos irão orientar a análise que farei de um cotidiano vivido pelos sujeitos, de acordo com as circunstâncias nas quais eles se inseriram, em busca da ampliação de horizontes. As unidades significativas foram organizadas em três grandes momentos que desvelam parte do cotidiano desses jovens, vivido principalmente nos quatro primeiros períodos universitários: as condições materiais de existência, a vida de estudante e a vida acadêmica levada a cabo dentro da UFMG. Neste caso, as vivências foram organizadas tomando como referência o conjunto das manifestações dos acompanhados, que constituía um núcleo comum significativo, predominante e recorrente, repleto de intensidade.

O primeiro período universitário é um tempo crucial de descobertas e um semestre de referência. As ações empreendidas pelos universitários se alicerçam nesta primeira experiência. Ele é um tempo em que se deverá aprender tanto os conteúdos necessários para uma boa continuidade do desempenho acadêmico como também a decodificação de uma série de procedimentos (de professores, de colegas, da instituição, do espaço universitário e da cidade), que serão necessários e possibilitadores de uma permanência menos sacrificada no interior da universidade. Não é sem razão que Coulon (1995, p. 142) afirma que “aprender seu ofício de estudante significa que é preciso aprender a tornar-se estudante; caso contrário, é eliminado ou auto-elimina-se porque permanece estranho a esse novo mundo”. Esse é um período no qual se deve aprender muito

rapidamente a dar respostas às exigências simbólicas colocadas pelos cursos seletivos (e prestigiosos), tais como falar, vestir, andar, apresentar resultados iguais aos dos colegas, ou seja, responder a toda uma *hexis* padrão que se construiu acerca do conjunto de estudantes que frequentam esses cursos (ORTIZ, 1983).

No caso dos estudantes cuja vida universitária acompanhei, eles irão descobrir muito cedo que o processo de filiação acadêmica e institucional é longo e de difícil efetivação. Os dados vêm mostrando que a filiação é algo complexo e envolve algumas circunstâncias tais como utilização satisfatória do tempo, disposição do estudante para tomar contato real com o curso, aceitação pelos colegas e professores, apresentação de um bom desempenho acadêmico, ocupação de forma significativa do espaço universitário e encaminhamento de forma satisfatória das questões materiais. Utilizo aqui o conceito de filiação no sentido que Coulon (1995, p. 142) dá a ele: “descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior”;³ porque, como mostrarei a seguir, é necessário todo um esforço para a aquisição de códigos de decifração adequados para se efetuar uma leitura apropriada da complexa cena universitária, considerando-se ainda as carreiras escolhidas por esses jovens.

A condição econômica do universitário pobre

A entrada do estudante pobre na universidade produz uma série de necessidades. No caso investigado, o atendimento ou não dessas demandas é o que melhor revela e explicita a condição econômica necessária para se fazer frente às exigências materiais e culturais com as quais os estudantes se defrontaram no decorrer de quatro períodos.

Pode-se perceber pelos relatos gerados no acompanhamento que, se a condição econômica não é determinante das ações e práticas a serem desenvolvidas no interior da universidade e também fora dela,

³ A minha opção teórica por esse conceito apoia-se no fato de ele permitir entender uma série de movimentos efetuados pelos jovens no interior do espaço universitário, no sentido de buscar uma melhor compreensão para o conjunto de suas ações.

pois sempre há uma forma de contornar essa condição econômica (mesmo que a solução empregada não o faça de forma definitiva), não se pode ignorar que ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem certo sofrimento aos jovens.

Quando as necessidades econômicas se tornam críticas, o sujeito é obrigado a dar respostas à situação. Normalmente, eles tendem a solucionar as questões vivenciadas pela via do trabalho. É o caso de Márcio, que se lança a uma série de concursos públicos (do Tribunal de Contas da União, de técnico do Tesouro Nacional, do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais), de trabalho temporário como supervisor de coleta de dados para o Censo do IBGE, de estágio remunerado (de horário integral), entre outros, procurando dar uma rápida resposta para a precária situação econômica de sua família. Ou mesmo Rosa, que retira parte preciosa do tempo necessário de sua formação no exigente curso de medicina para ministrar aulas particulares via Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump) e assumir um posto de professora de química e biologia em uma escola pública noturna na cidade de Betim. Não é sem razão que os dois apresentam o menor rendimento escolar, como veremos mais adiante. Nos outros casos não se observa o movimento em direção ao trabalho, mas o desejo de efetuar-lo está sempre presente.

Entretanto, observo que as necessidades econômicas – morar de forma mais adequada, auxiliar na manutenção da casa, efetuar a sua própria manutenção dentro e fora do espaço universitário –, no caso dos universitários pobres, não podem ser solucionadas imediatamente. Elas se resolvem muito lentamente. O importante aqui é reconhecer que as necessidades econômicas retiram do estudante concentração necessária para dar resposta aos estudos. Uma resposta importante do universitário à questão econômica é a entrada em um projeto de pesquisa, monitoria, bolsa de iniciação científica e estágio. Mas a entrada nessas instâncias está condicionada à entrada no ciclo profissional.⁴ Apenas Esdras, até o término do

⁴ No caso das ciências humanas, o ciclo básico pode ser efetinado em 6 meses. Já para os cursos das áreas de exatas e biológicas, o ciclo básico tem a duração de 2 anos.

acompanhamento, havia descoberto no quarto semestre a porta de entrada para essa via, mesmo que outros tivessem tentado descobrir os seus segredos, como Alice, que se sentiu “enrolada” com o desencontro de informações e se cansou do “jogo de empurra” que os professores fizeram com ela.

Ao passar por estas vivências (procurar trabalho, estágio, ver suas iniciativas recusadas...) concomitantemente ao ato de estudar, perde-se o “prazer de fazer as coisas”, na expressão de Maurício. Ainda, aqui, a própria ajuda que a Fump oferece, principalmente com a bolsa de manutenção, é empregada pelo jovem, também, para resolver questões de sua família – como Márcio, que empregava a maior parte da bolsa de manutenção no pagamento de material de construção, em detrimento da aquisição dos livros necessários; Maurício, que contribuía na compra de lixas e vernizes para que o pai pudesse tocar suas empreitadas; ou mesmo Rosa, que auxiliava no pagamento de água, luz e telefone da sua casa.

Os familiares dos pesquisados vivem em um estado de fragilidade econômica que não suporta os menores contratemplos como, por exemplo, uma doença inesperada, a ameaça ou perspectiva de se mudar (de residência ou de moradia estudantil, de república). Nesse caso, é quebrada a “estabilidade” experimentada em alguns momentos da trajetória universitária. Observa-se somente um caso em que houve mudança econômica, para melhor, no decorrer da pesquisa: a mãe de Esdras foi eleita vereadora de uma pequena cidade, com o salário de 500 reais, mas suficiente para equilibrar a vida econômica do filho universitário.

Observa-se que os constantes pedidos de dinheiro, principalmente para aqueles provenientes do interior (Alice, Esdras e Maurício), colocam o universitário em uma situação de constrangimento perante a família. Ele tem certeza de que está “criando” um problema para a família, que não consegue sanar suas necessidades materiais, tendo que admitir a presença de terceiros como condição relevante na manutenção econômica do filho no espaço universitário. Por exemplo, a mãe de Alice, que sempre recorre aos parentes para ajudar na sua manutenção em Belo Horizonte, ou Esdras, cujas despesas eram financiadas por uma tia.

Vale ressaltar ainda o desespero do pai de Maurício, um raspador de tacos que luta com dificuldades econômicas, para auxiliar nas despesas do filho, mesmo porque cursos de horário integral com o nível de exigência acadêmica dos aqui investigados não oferecem margem de tempo para o estudante lançar-se aos chamados “bicos”, sem um visível prejuízo acadêmico.

As necessidades acarretam nesses sujeitos um sentimento de injustiça por não poderem participar de forma mais digna de todo um universo de possibilidades que se oferece, ou mesmo não poderem dar respostas àquelas necessidades mais elementares. É como se o universitário fosse obrigado a desenvolver um sistema de contenção, fosse obrigado a não pensar na existência de coisas simples, mas que dão prazer, como sair com os colegas, ir ao cinema, ao Centro Esportivo Universitário (CEU), tomar cerveja, comprar um livro, uma roupa, um calçado, frequentar o churrasco da turma, manifestações sempre presentes nos relatos. Em contrapartida, se “caem na tentação” e prejudicam o orçamento, sentem-se culpados, possuídos de um sentimento de ter gasto com prazeres supérfluos.

Essa situação econômica produz ainda aquilo que denominamos de questões paralelas à universidade. São exemplos de questões paralelas os problemas familiares, a condição de moradia, as necessidades de roupa, calçados e lazer. As questões paralelas englobam tudo aquilo que não se refere estritamente ao acadêmico, mas que o influenciam, limitando as possibilidades de uma produção desejada que, em certos casos, está longe do ideal. As questões paralelas funcionam ainda como um termômetro eficiente para se detectar a intensidade das manifestações subjetivas, vistas aqui através da procura por ajuda pedagógica, psicológica e psiquiátrica, produzidas pelos jovens pesquisados no decorrer dos semestres. É que na maioria dos casos as questões paralelas são produtoras de uma angústia incontrolável nos jovens.

A impossibilidade de dar encaminhamento satisfatório às questões que demandam recursos econômicos acena a esses jovens

com a perspectiva de não concluírem o curso universitário escolhido.⁵ Mesmo assim, eles alimentam sempre a esperança de que o sacrifício será recompensado amanhã, sentimento muito parecido com a ideia religiosa da salvação da alma, como se o espaço universitário fosse um espaço de provação com data marcada para acabar (a formatura) e com a conseqüente purificação (a entrada no mercado de trabalho). Nessas circunstâncias, vivem a situação assinalada por Hoggart (1975, p. 175) de impossibilidade de desfrutar todo o prazer que essa experiência pode proporcionar, atormentados simultaneamente pela incerteza e pela ambição.

Por último, observa-se que todos os entrevistados, no acompanhamento efetuado, revelaram um cansaço evidente ao expor a situação econômica de forma tão repetitiva, tão recorrente, como se o tempo vivido nos diferentes semestres não tivesse operado qualquer mudança que pudesse ser entendida como alento necessário para um caminhar de forma mais tranquila e feliz.

Essa condição econômica adversa, considerando-se os cursos que esses sujeitos frequentam, que exigem não só um bom desempenho acadêmico, mas também apresentação e representação social, torna os universitários pobres sujeitos incertos, que manifestam raros momentos de alegria no decorrer das entrevistas efetuadas, como, por exemplo, aquela alegria incontida quando da passagem no vestibular. A vida universitária, para eles, é uma vida que comporta um forte sofrimento, embora ela não se resuma a isso.

Os usos da Fundação Universitária Mendes Pimentel (Fump)

A Fump é uma instituição assistencial para atendimento de estudantes mais necessitados. Ela procura oferecer a esses estudantes ajuda pedagógica, psicológica, psiquiátrica, alimentar, social etc., estabelecendo condições mais adequadas para que os estudantes

⁵ Não me parece ser uma fantasia dos acompanhados, mesmo porque, quando da construção da minha dissertação de mestrado (PORTES, 1993), observei que 3 dentre os 37 sujeitos investigados tiveram que abandonar o curso universitário por não poderem dar respostas às necessidades econômicas.

atendidos possam concluir seus cursos sem muitos sobressaltos. A Fump está ligada à UFMG desde 1937.⁶

Para os meus acompanhados, a forma mais imediata e possível de enfrentar as necessidades materiais é buscar os benefícios da Fump. Se em um passado mais remoto essa instituição funcionou como uma instância que procurava garantir, desde a sua fundação, as condições possíveis aos universitários pobres, “desprovidos de fortuna”, para que eles pudessem concluir seus estudos – apoiada em uma visão filantrópica que evoluiu para uma assistência profissional –, nos dias atuais, na visão de todos os entrevistados, não seria possível empreender a trajetória universitária sem a presença da Fump nas suas vidas (PORTES, 2003). Hoje ela é uma instituição necessária para o estudante pobre com a condição econômica anteriormente discutida.

Para aqueles de Belo Horizonte, a Fump entra em suas vidas um pouco antes do vestibular, quando ficam sabendo pela imprensa da possibilidade de isenção da taxa de inscrição a esse certame mediante uma entrevista socioeconômica. São efetuadas milhares de entrevistas todos os anos com esse objetivo.⁷ Outros descobrem essa possibilidade através de seus professores no ensino médio, que foram, eles mesmos, “bolsistas” e utilizaram os benefícios oferecidos pela Fump no decorrer de suas vidas estudantis na UFMG. Esses professores incentivam os alunos a fazerem o vestibular, a buscarem a liberação das taxas de inscrição. Eles veem esses benefícios como um “direito” do aluno pobre, como foi o caso de Márcio.

A Fump entra ainda na vida dos sujeitos acompanhados através de estudantes por ela atendidos que possuem contato com os calouros. São estudantes que moram nas cidades de onde nossos entrevistados são originários, que conhecem o funcionamento da

⁶ Para maiores detalhes sobre a Fump nos dias atuais, consultar <www.fump.ufmg.br>.

⁷ Para que se tenha uma ideia mais precisa, naquilo que se refere ao vestibular de 1997, 6.423 egressos do ensino médio solicitaram à Fump a dispensa de pagamento da taxa de inscrição ao vestibular. Desses, 4.322 receberam a isenção, conforme relatório interno efetuado por Leão e Ferreira (1997).

Fump e ensinam o caminho aos colegas, como foi o caso de Alice e Esdras, por exemplo.

Outra forma de tomar conhecimento da Fump é através do trabalho de divulgação efetuado pela própria fundação no decorrer do processo de matrícula ou mesmo do efetivo trabalho efetuado pelos profissionais da assistência, quando da apresentação e recepção aos ingressantes em suas respectivas unidades. Estes profissionais são convidados por aqueles que organizam as recepções a exporem o leque de benefícios oferecidos pela Fump e a forma de se ter acesso a eles, ou seja, explicitam, na linguagem dos estudantes, aquilo que é necessário para ser considerado “aluno carente”.

Observa-se que a busca da Fump, para aqueles que se enquadram em uma dessas situações descritas, é imediata. Mesmo assim, alguns estudantes muito necessitados, mas também mal informados, vão viver à míngua no primeiro semestre, por desconhcerem as possibilidades de ajuda da fundação.

A Fump oferece um leque significativo de benefícios aos estudantes, como disse anteriormente. No caso dos estudantes acompanhados, eles fizeram uso da bolsa de manutenção, recebendo uma quantia equivalente a 150 reais mensais (valores de 1999), oferecida prioritariamente a alunos pobres que frequentam cursos de horário integral. O benefício, dado um determinado tempo de carência após a formatura, deverá ser devolvido aos cofres da fundação. Nessa modalidade, em certos casos, o estudante adia até o limite suportável a sua solicitação, em função do receio de contrair uma dívida que não se sabe se será possível saldar no futuro.⁸ Os estudantes utilizaram-se também do preço reduzido de refeição nos diversos restaurantes universitários mantidos pela UFMG e administrados pela fundação; demandaram a isenção de taxas escolares, principalmente a de matrícula;⁹ demandaram guias de

⁸ Pelo menos em um caso, o estudante cancelou a bolsa de manutenção ao entrar em um estágio remunerado ou mesmo ao se integrar a um projeto de iniciação científica.

⁹ Quando do acompanhamento a Fump ainda cobrava, via UFMG, daqueles que pudessem contribuir, uma taxa semestral definida pelo Conselho Universitário, que era revertida à assistência. Esse expediente teve sua base histórica no

consultas médicas de profissionais conveniados; submeteram-se a tratamento dentário efetuado no próprio espaço da fundação; candidataram-se a vagas para professor particular através de um cadastro de alunos, mantido e acompanhado pela fundação, ou outras formas de trabalho como o estágio remunerado e, em um caso, assistência pedagógica. Entretanto, observa-se certo medo dos entrevistados de buscarem ajuda, principalmente daqueles que revelam uma necessidade de acompanhamento psiquiátrico ou psicológico, isto é, eles sabem da existência desse tipo de benefício, mas procurá-lo é admitir que estão “doentes”.

É comum ao estudante acompanhado, no momento do preenchimento do questionário, solicitar todas as modalidades de benefícios. Aparece certo receio de não se ser pobre o suficiente para merecer os benefícios da Fump. Esse temor revela um desconhecimento dos processos internos de análise da Fump utilizados na alocação dos benefícios, o que leva determinados candidatos a, estrategicamente, mentirem e sonegarem informações, procurando maximizar a ajuda a ser recebida. A Fump, nos dias atuais, possui critérios mais abrangentes de análise socioeconômica, o que, de certa forma, amplia para além daqueles mais miseráveis os benefícios disponíveis aos universitários.

Ao manterem os primeiros contatos pessoais com os profissionais da Fump, principalmente com as assistentes sociais, essa imagem se desfaz e dá lugar a um sentimento de confiança e a uma maior crença no trabalho desenvolvido pela fundação.

Para o estudante que é encaminhado para algumas modalidades de trabalho, como aulas particulares, estágios remunerados e bolsa de trabalho, observa-se que eles retiram tempo de estudo para executar essas tarefas, com evidentes prejuízos para o desempenho acadêmico, como é o caso de Rosa.

Para todos os entrevistados a assistência oferecida e utilizada funciona como a liga mais significativa na frágil estrutura econômica

momento da criação da Fump em 1937. Atualmente isso não acontece mais em função de decisão judicial do Supremo Tribunal de Justiça, em favor da ação movida pelo movimento estudantil contra a cobrança da taxa.

à qual o jovem está vinculado, na esperança de concluir seus estudos universitários.

As condições de moradia

Para aqueles que vieram do interior, a questão da moradia tem de ser cuidada de imediato, mas raramente as primeiras soluções se revelam satisfatórias. É que em quase todas as situações não se pode escolher o local de moradia, contentando-se com o possível, dada a fragilidade das condições econômicas às quais esses sujeitos são submetidos. É o ato de conviver com os colegas de moradia, repúblicas, amigos ou parentes que irá determinar o rumo a ser tomado quanto a essa questão, que afeta diretamente as formas de estudar do jovem: no primeiro semestre o estudante efetua seus estudos individualmente, o que prejudica e impossibilita a integração com um grupo maior. Mesmo para aqueles que moram em repúblicas, como veremos.

As formas de moradia utilizadas pelos acompanhados são diversas e de diferentes condições. Nos relatos, a questão da moradia aparece como um elemento prioritário para um possível bom desempenho acadêmico, e os entrevistados irão falar dela o tempo todo. Os relatos (por vezes bastante longos) deixam transparecer uma inquietação que sobressalta esses sujeitos com a instabilidade vivenciada quando da busca e da utilização da moradia.

Estou denominando aqui de moradia as formas de habitar utilizadas pelos nossos entrevistados que, como já afirmado, são diversas: a casa da família, a moradia de “favor” com parentes e amigos, a moradia estudantil (Borges da Costa ou mesmo os novos prédios do bairro Dona Clara) e a república propriamente dita.¹⁰

¹⁰ No momento das entrevistas, existiam três formas dos estudantes morarem, ligadas à UFMG. A moradia estudantil Borges da Costa, situada no *campus* da medicina, e o Mofuci, no bairro Santo Agostinho, nas proximidades da escola de farmácia, foram estruturadas precariamente em prédios pertencentes à UFMG, ocupados por estudantes no início dos anos 1980, e não são reconhecidas pela instituição. Construídos à revelia da UFMG, que nunca os reconheceu como “moradia”, foram ao longo do tempo objeto constante de conflitos entre os

Márcio mora com a família em uma casa cedida por uma amiga. Para Márcio, a luta é para pôr fim a um processo de constantes mudanças que marcam a sua vida e poder, assim, afastar de vez o fantasma do problema da moradia. Quando da primeira entrevista para falarmos do primeiro semestre, apareceu como uma grande preocupação do entrevistado e da família a questão aqui tratada, porque a senhora que havia cedido a casa, após alguns anos de empréstimo, solicitou o pagamento de 200 reais de aluguel, quantia impossível de ser paga pelos moradores. Essa cobrança “apressou” a família a dar uma resposta possível a esse problema. Dessa forma, a família lançou mão de uma pequena poupança, como entrada, e comprou a prestações, pelo valor de 2.700 reais, uma “área de direito” em um terreno ocupado há bastante tempo, na zona norte de Belo Horizonte, em local desvalorizado economicamente.

Como os dados do acompanhamento explicitam, a solução do problema da moradia, mesmo nos moldes populares, para aqueles mais necessitados, é um processo longo e recoberto de enormes sacrifícios e privações que normalmente coloca esses sujeitos na dependência da ajuda de terceiros, para manterem a si mesmos e a esperança de se livrarem dessa situação. Mas livrar-se exige um sobre-esforço de todos na alocação solidária dos recursos disponíveis para a solução do problema.

E, nesse caso, o que nos interessa do ponto de vista da pesquisa é o investimento não só financeiro, uma vez que o pesquisado acaba por lançar mão dos recursos oferecidos pela Fump (como a bolsa de manutenção) para ajudar nas despesas da construção, o que com certeza piora e impossibilita, por exemplo, a aquisição de material escolar, além de lançá-lo em uma profusão de “bicos”. Interessa, prioritariamente, o investimento psicológico do jovem – não podemos esquecer que Márcio, à época, contava com apenas 19 anos – e todo o desgaste provocado por esse investimento e os possíveis efeitos sobre a sua produção universitária. Não é sem razão que, dentre todos os entrevistados, Márcio é aquele que, até o momento da finalização do

moradores e a instituição. Maiores detalhes, ver Costa (1983). A outra forma são os novos prédios construídos pela UFMG, administrados pela Fump, no bairro Dona Clara, zona norte de Belo Horizonte, denominados de “Nova Moradia”.

acompanhamento, apresenta o rendimento acadêmico mais irregular, além do fato de ter sofrido duas reprovações. Ele se apresenta como um sujeito nervoso quando se trata de relatar suas condições de moradia. Tem consciência de que pouco pode fazer para encaminhar as questões como gostaria, mas nem por isso deixa de sofrer e expressar uma sensação de que está perdendo a juventude e que “gostaria de ser um cara normal, da minha idade”. É que, diferentemente dos colegas, Márcio tem de se posicionar do ponto de vista de quem é responsável por uma situação complexa, sem soluções aparentes.

Porém, quem mora “de favor” com amigos e parentes, mesmo oferecendo alguma contribuição financeira, acredita que essa forma de morar tem os seus inconvenientes. É o caso de Maurício, que é proveniente do interior e não possuía recursos suficientes, até o momento do encerramento dos trabalhos, para mudar-se para uma “república”, o que parece ser um sonho alimentado. Para ele, essa nova e desconhecida forma de morar ofereceria maior “liberdade” de movimentos.

Recebido de forma carinhosa por um amigo de infância do pai, Maurício mora com um casal sem filhos que alugou pela quantia de 100 reais um quarto só para ele, com condições aparentemente ideais para o ato de estudar. Mas o que o aborrece é não poder ver televisão, não poder ouvir música, não poder tocar violão, ouvir rádio e receber irmãos e pais quando eles necessitam vir a Belo Horizonte, sobretudo em casos de doença. Por exemplo, no primeiro semestre universitário um irmão de Maurício passava por um “surto psiquiátrico” e mereceu cuidados hospitalares na capital. Seu irmão, após ter alta médica, passou um dia na sua companhia na casa onde mora, atitude que foi motivo de preocupação para os donos da casa.

Os relatos de Maurício ilustram a complexidade que é morar de favor e as implicações que isso gera. Pois, no seu caso particular, morar com os parentes, mesmo que eles sejam solidários com as questões do universitário, depois que se experimenta uma curta autonomia com a saída do lar familiar, torna-se muito difícil, ainda mais quando os parentes moram em bairros pobres, carentes de recursos (por exemplo, ônibus e telefone) e distantes do espaço

universitário. Maurício acredita que ele teria seus movimentos limitados caso fosse morar com os parentes, e que, morar como mora, gera nele certo sofrimento ao se dar conta de que “tem coisas que você tem que abrir mão”, como das atividades anteriormente mencionadas.

Nota-se ainda certa solidão vivida pelo entrevistado por não possuir no local da moradia sujeitos com os quais possa “trocar experiências” e falar de sua relação com os estudos e daquelas questões vivenciadas no dia a dia da universidade. É o que Esdras, que viveu uma experiência semelhante no primeiro semestre ao alugar um quarto de uma senhora, chama de “cotidiano tediante”.

Ao final de seu relato, Maurício aponta para uma saída: a formação de uma república. Mas como é para o universitário pobre morar em uma república? Como é que se dá a montagem de uma república? Quais os efeitos dessa experiência na vida pessoal e acadêmica do estudante? As experiências de Esdras e Alice nos ajudam a compreender melhor essas questões.

Como o próprio Maurício enuncia, a república montada por Alice e colegas obedece àquele princípio de se agrupar em torno de pessoas conhecidas de uma mesma localidade, o que nem sempre é possível, considerando-se a cidade da qual o sujeito é proveniente. Mas no caso de Alice aparece uma revelação importante ao se perceber que as seis moradoras que constituíram a república são de uma mesma cidade, estão na mesma faixa etária (19 anos), frequentaram boa parte do ensino fundamental e médio na mesma escola e, conseqüentemente, já se conheciam. O fato importante aqui é que elas consideram que estão na universidade federal porque receberam um ensino de qualidade no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, situado em uma pequena cidade do interior.

Mas essa estratégia de agrupamento de sujeitos provenientes de uma mesma região é antiga, como bem nos mostra a obra de Almeida Nogueira (1907-1912), em que se pode observar que os estudantes de direito que se dirigiam para São Paulo no século XIX montavam suas repúblicas com “conterrâneos”. Dizia-se, à época, República dos Mineiros, dos Baianos, dos Fluminenses, dos Moços do Bananal...

Mas Nogueira mostra também como a opulência das diferentes repúblicas marcava com precisão as origens sociais dos estudantes.

Um passo importante é superar a discriminação que recai sobre as moradoras de uma república. Alice revela que foram bastante discriminadas no prédio onde moram, ao ponto de os moradores, pessoas acima de 50 anos, não dirigirem a elas palavras nem responderem aos cumprimentos das novas moradoras. A síndica não recebeu bem a ideia de uma moradia com seis moças e avisou, mesmo na ausência de qualquer acontecimento que justificasse essa atitude, que não toleraria “bagunças” e que comunicaria ao proprietário para não admitir repúblicas no prédio.

Até aqui, nota-se, o elemento que irá propiciar um reconhecimento das jovens como estudantes será o ato de estudar. Segundo Alice, todas as moradoras da república são muito estudiosas e dedicadas a seus cursos. Elas só foram aceitas no prédio quando reconhecidas como “estudantes”. Havia por parte dos moradores uma clara associação das estudantes a “garotas de programa”.

Superadas as questões iniciais atinentes à montagem da república, um novo problema a ser superado é a difícil convivência com os colegas moradores, porque morar em república é se submeter a um cotidiano de tarefas divididas, cada uma em um tempo preciso, pois da boa execução delas depende o dia a dia dos colegas.

A rotina afeta diretamente os hábitos alimentares dos moradores da república, que normalmente nunca jantam nos dias de semana e passam com um “lanche”, sem precisar a sua natureza. Como diz Esdras, quando dá vontade de comer alguma coisa “de sal”, apela-se para o macarrão instantâneo.

Para os acompanhados, a importância de se morar na república é a “liberdade”: pode-se assistir tv e vídeo, ouvir música, receber os amigos e amigas, andar à vontade. A sala é o espaço coletivo de maior liberdade da república e não pode ser utilizado privativamente, em proveito próprio. Ao contrário do quarto, que aparece como o único local privado na república e funciona também como um local privilegiado de estudos, mas, mesmo assim, de difícil partilha e convivência, porque seus moradores possuem estratégias

de estudo diferentes e quase sempre incompatíveis: Alice estuda em voz alta, sua companheira de quarto estuda ouvindo rádio.

Assim, o ato de estudar na república implica por vezes lançar mão de estratégias alternativas, como estudar de madrugada, quando todos estão dormindo, já que não se pode estabelecer um “horário” de estudo comum a todos. Mesmo sendo o quarto o local mais “privado” ele é afetado pelo movimento da república.

A necessidade de estudar muito, colocada pela competição interna do curso de Alice e incentivada pelos professores, exige condições satisfatórias para ser atendida. Mas Alice não pode controlar essas circunstâncias na república, o que provoca nela desespero, deixando-a em um estado que, nas suas palavras, “dá nos nervos”.

A montagem de uma república implica constantes mudanças de endereço (Alice e Rosa duas vezes; Esdras, três vezes) provocadas não só pelo aumento dos custos com o aluguel, como também pela busca de lugares mais adequados ou mesmo mais próximos do *campus* universitário. Tudo isso gera uma série de aborrecimentos, tais como convencer o proprietário do imóvel desejado que “realmente” se montará uma república estudantil, procurar fiador, refazer endereço, trocar telefone e efetuar a mudança propriamente dita. Gera mais aborrecimentos ainda se ela acontecer no período de provas. Identifica-se, assim, certo estresse causado por todo esse movimento.

Mas é a possibilidade de estabelecer um bom “entrosamento” e uma boa convivência com os colegas, com as novas amigas adquiridas, que irá propiciar a experiência de morar em um local mais apropriado, mais saudável do ponto de vista da autonomia e das liberdades dos sujeitos.

Por fim, observa-se que a experiência de montar e morar em uma república se transforma em um importante movimento educativo que vai auxiliando pouco a pouco na construção da identidade do jovem ao propiciar a si mesmo conviver com limitações de toda ordem (não saber arrumar casa, não saber cozinhar, não ter morado “junto” com um colega ou mesmo com um estranho no mesmo quarto e respeitar o espaço compartilhado). Essas circunstâncias necessitam ser

superadas para uma convivência possível e necessária, para uma integração plausível no grupo. Observa-se nos dados que esse processo coloca o jovem frente a frente com faltas e limitações pessoais que são trabalhadas nas relações com os diferentes.

Segundo os jovens, essa convivência possibilita a construção de um sujeito mais coletivo, mais solidário e mais autônomo, capaz de viver novas relações de amizade e companheirismo. Mas o olhar sobre esse cotidiano revela, sobretudo, as condições reais nas quais os universitários por mim acompanhados se submetem na preparação intensa e necessária para fazer frente às exigências colocadas pelas carreiras por eles escolhidas.

Às vezes, caminhos diferentes daqueles trilhados pelos colegas também foram seguidos. É o caso de Rosa, que, premiada pelas injunções econômicas, foi viver na moradia estudantil Borges da Costa. No decorrer dos anos a moradia estudantil foi objeto de muita polêmica em função dos rumos que seus moradores deram para esse espaço e a forma oficial de entender esses encaminhamentos. As diferentes comissões de moradores estabelecidas ao longo dos anos e as ações da UFMG – empenhadas em estabelecer as condições mínimas de habitabilidade e maior controle das situações que caracterizavam a moradia Borges da Costa (como o fato de a maioria de seus moradores ser estudantes) e daquelas que a descaracterizavam (como o fato de ali se abrigarem sujeitos que não eram estudantes) – surtiram pouco efeito.

Todos os relatos efetuados, principalmente pelas assistentes sociais da Fump, atestavam as péssimas condições de habitabilidade da moradia Borges da Costa.¹¹ E ao longo dos tempos, o conjunto dos moradores passou a ser estigmatizado por diferentes reputações que se produziram sobre os “Borgeanos”. O Borges, como era comumente conhecida a moradia, era um lugar de “maluco”, de “doidão”, de “maconheiro”, de “drogado”, de “prostituta”. Raramente se admitia ser o Borges também uma moradia de estudantes impossibilitados de

¹¹ Os meus encontros com Rosa também atestam essa precariedade: lugares insalubres, sem ventilação, sem iluminação, de higiene precária, acomodações improvisadas, mofo abundante, banheiros improvisados...

efetuar outra “escolha”. Morar no Borges, excluindo-se aqui os casos exóticos, não era uma opção. Era uma necessidade!

É nesse espaço que Rosa vai morar. Ela sabia ser o Borges um espaço possível, não ideal. Mas era nesse espaço que ela mantinha seu grupo de apoio, seus estudos, “sem custos econômicos”, principal motivo de ela estar ali. Mas Rosa já tinha a experiência de habitar em moradia estudantil em Viçosa e aqui ela revela “gosto”, certa “atração” e “envolvimento” com a questão do Borges.

Do ponto de vista da pesquisa, interessam-me aqui os acontecimentos vividos pela pesquisada no seu “conturbado” quarto semestre, quando ela ainda morava na moradia estudantil Borges da Costa, no momento da desocupação policial deste espaço, em função de uma ação movida pela Reitoria da UFMG, solicitando reintegração de posse. A desocupação efetuada pela Polícia Federal se deu de forma violenta. Nas palavras de Rosa, “obedecendo a uma estratégia de guerra”. Isso porque, segundo Rosa, houve uma preparação para que a desocupação acontecesse, com a infiltração de um agente da Polícia Federal no Borges, para estudar os hábitos de seus moradores, momento em que as tensões se acirraram e os moradores começaram a sofrer “violências” por parte desse agente, como a depredação de um mural de protesto pintado por um morador.

Desocupado o Borges, Rosa não teve para onde ir. Solidária com os colegas e amigos desalojados, tentaram em vão, como forma de protesto, ocupar o diretório acadêmico (DA) da Escola de Engenharia, mas foram desalojados pelo diretor da escola. Com a conivência dos dirigentes do DA, Rosa se encaminhou para o diretório do Instituto de Ciências Biológicas e morou lá por uns quinze dias, mesmo não havendo condições adequadas de higienização e estudos. Descoberta pela vigilância, foi pela terceira vez intimada a “mudar-se”. Mesmo diante de toda essa resistência, não resta a ela senão a “opção” da Nova Moradia da UFMG no bairro Dona Clara.

No caso de Rosa, torna-se importante ressaltar os custos pessoais de ela habitar na moradia Borges da Costa e se envolver com as questões coletivas ligadas à moradia. Rosa é uma estudante que possui uma disponibilidade que a torna uma participante de dentro dos acontecimentos. Ela é mais do que uma moradora. Ela serve ao

espaço, no sentido de se disponibilizar para encaminhar os acontecimentos. Vencida pelas circunstâncias, foi morar na Nova Moradia.

Nesse caso, também a produção acadêmica da estudante é afetada, não sendo possível a ela uma participação mais efetiva nos trabalhos de grupo, na frequência às aulas, nos seus contatos com os professores e nas suas relações acadêmicas mais abrangentes. Essas circunstâncias afetaram ainda sua produção no curso de língua espanhola e, conforme a depoente, seu lado “emocional”.

A vida de estudante

Como os universitários pobres vivem o seu dia a dia fora da sala de aula? A pesquisa, nesse sentido, oferece uma possibilidade importante para se mostrar e analisar os efeitos da vida cotidiana na formação acadêmica e na própria identidade dos sujeitos investigados. Como bem ilustra Márcio, a partir da entrada na universidade “você vai vivendo em um mundo diferente... você está se relacionando com muita gente que você nem imaginava que existia, não é?”.

A entrada nesse “mundo novo”, além daquela pressão colocada pelas necessidades materiais, irá produzir também uma pressão sobre esses sujeitos, ditada pela necessidade de ser “bom aluno”, e produzirá ainda um enorme conflito, colocado pelas possibilidades de exploração de um mundo que, embora se soubesse da existência, não se acreditava ser possível conhecer, uma vez que ele não fazia parte das expectativas do universitário pobre: o mundo do consumo, mais precisamente, aquela vertente do mundo do consumo que se relaciona com os equipamentos culturais e regula seus usos. Entretanto, a exploração do mundo do consumo será mediada por dois fatores: o econômico e o tempo; nem sempre sendo possível conciliá-los.

O tempo livre

A primeira forte impressão que se tem a partir do material da pesquisa é que a vida dos sujeitos pesquisados fora do *campus* é tediante, principalmente nos primeiros semestres, como nos diz Maurício: “Aí eu estava naquela lama, eu já falei, não é? Escola para casa, casa para escola. Então virou uma rotina”.

Este tipo de manifestação diante de um pesquisador pode funcionar como uma estratégia desses sujeitos, de se esquivarem a responder de forma negativa a perguntas que desvelariam a ausência de inserção no campo da cultura reconhecida socialmente, como, por exemplo, ir ao cinema, frequentar teatro, concertos, dedicar-se à literatura etc. As manifestações de que a vida é uma rotina assinalam de forma muito clara uma impossibilidade no trato com essa cultura valorizada no espaço universitário que eles não têm podido assumir.

Entretanto, as leituras e releituras do material revelam a existência de uma dinâmica significativa empreendida por esses jovens. Dinâmica vista nas ações¹² pouco perceptíveis, como a audição do rádio, o ato de assistir à tv, a ida ao barzinho, ao *shopping*, à feira do bairro, à casa de parentes, de amigos do bairro (ou da cidade de origem), às festas e churrascos da turma (da faculdade), ao CEU, e no ato de passear pela cidade, de explorá-la. Essas ações são reconhecidas aqui como ações de sustentação de um necessário equilíbrio emocional (e físico) para poder se fazer frente às exigências acadêmicas.

Maurício é quem melhor ilustra a necessidade de “um certo lazer” como elemento de sustentação da aventura universitária:

Mas é o seguinte, se você não tiver satisfação por nada, não é, então não... não faz tanto sentido, não é? Acho que você tem que estar... sei lá, você tem que se dispersar um pouco, não é, daquela tensão [produzida pelas exigências do curso], para distrair, para você até melhorar o rendimento [escolar], sentir bem consigo mesmo, melhorando as coisas.

¹² Acredito que melhor seria utilizar aqui a expressão “práticas”. Entretanto, prática remete à ideia da existência de hábito, de uma rotina, o que não acontece no caso. As ações aqui observadas, mesmo importantes, são muitas vezes, ações esporádicas, sem regularidades. Motivo pelo qual utilizamos tal termo.

Mesmo diante da péssima condição econômica, Maurício se recusa a submeter-se aos ditames do rendimento acadêmico e viver em função dele. Aliás, Maurício acredita que um bom rendimento acadêmico depende da utilização de circunstâncias capazes de “distrair” a tensão que os estudos provocam. Não é sem razão que, para todos os entrevistados investigados, as férias da faculdade funcionam como “tirar o peso dos ombros”, “tirar o peso do corpo” ou, como diz Alice, “Eu estava louca para entrar de férias! Não aguentava mais Belo Horizonte”. Essa tensão é comum a todos os jovens pesquisados, como se pode ver também nas representações de Márcio, ao falar do seu terceiro semestre: “É. Acho também que eu estava muito estressado. Muito... muito voltado só para estudar, também. Então, estava muito ligado só nesse aspecto da vida. Só nesse lado da vida, assim. Quando terminou o semestre lá eu fui, ó... pssiiii... aliviado”.

Nota-se certa irritação dos entrevistados quando questionados pela vida fora do *campus*. Por volta do quarto semestre, ao ser questionado, um pouco irritado Márcio responde: “O cotidiano meu é lá dentro da escola, ué, dentro do serviço [...] fora, final de semana, muito pouco...”. A leitura do material me autoriza a pensar também em uma associação válida que esses universitários fazem entre lazer e condição econômica. É que, no caso deles, as condições materiais mudam muito lentamente, como pude ver em quatro semestres.

Outra leitura possível é que a própria pergunta efetuada já implicasse a existência de um “estilo de vida” estranho a esses jovens, ao não contarem na sua formação com práticas culturais legítimas: cinema, teatro, concertos, artes, literatura, fotografia, jornal, revista, música, rádio, esporte e outras formas de lazer. Não é sem razão que Bourdieu (1987, p. 243) expressa com enfático pessimismo que esses jovens estão “eternamente condenados a recuperar seu ‘atraso’ em matéria de cultura”, deixando à mostra um fosso cultural. Entretanto, os universitários pobres não vivem isso como uma culpa, como uma falta grave em sua formação. É evidente a sinceridade dos acompanhados quando questionados diretamente sobre a sua inserção e utilização de equipamentos culturais. Eles revelam sem

maiores constrangimentos não só suas faltas, mas também seus desejos contidos, conforme mostram os depoimentos.

Segundo Lahire (1997), em seu trabalho sobre as maneiras de estudar dos universitários franceses, as diferenças observáveis em matéria de práticas de trabalho universitário podem ser grosseiramente debitadas a duas grandes séries de causas: as causas ligadas à situação social do estudante, que ele traz consigo para o ensino superior (exemplo, sua origem social), e as causas específicas com relação à situação, aos contextos escolares, pedagógicos e institucionais presentes (exemplo, o tipo de estabelecimento ou o tipo de estudos buscados), às quais os estudantes devem se adaptar. Nesse caso, segundo o autor, não se pode deixar de pensar na origem social dos estudantes ao analisar-se suas práticas culturais, pois ver-se-á os efeitos da origem social (do nível de estudos, da profissão ou do nível de renda dos pais, segundo os casos) demandarem um lugar determinante em matéria de práticas culturais extraescolares ou de condições materiais de existência (LAHIRE, 1997, p. 12).

Os jovens irão, com o passar dos semestres, reconhecer que necessitam, apesar de suas situações econômicas, envolver-se mais com as atividades situadas no campo da cultura, mesmo porque eles estão em uma situação relacional e não podem ignorar as ações gerais dos sujeitos com os quais convivem no dia a dia no interior dos cursos que frequentam e os efeitos dessa inserção para a entrada no mundo do trabalho que exige formação superior.

É interessante observar que algumas práticas culturais legítimas eram desconhecidas dos jovens pobres antes da entrada na universidade. Nesse caso, importa assinalar que essa experiência se deu a partir da entrada no espaço universitário (com exceção de Rosa, que já apresentava esse tipo de inserção). A entrada na universidade funciona como um elemento desencadeador de aberturas e possibilidades no campo da cultura. Considero aqui também a escolha das carreiras, pois os dados me levam a acreditar que existem demandas diferentes para as diferentes carreiras, conforme observa Lahire (1997).

Os relatos deixam transparecer a alegria e o deslumbramento de uma experiência nova vivida com “gosto”. É o que nos revela Alice que, em quatro semestres de universidade, teve a oportunidade de

assistir a duas peças teatrais (sempre de graça). Mas é Márcio quem esclarece a inexistência ou o desconhecimento desse tipo de experiência na vida dos acompanhados e os possíveis efeitos de se vir a praticá-la. Nesse caso, observa-se ainda que a primeira ida ao teatro já em idade universitária pode desvelar aspectos referentes à formação do jovem das camadas populares, diante de seus colegas portadores de um capital econômico e cultural mais significativos. Mas a humildade associada à pouca idade de Márcio por vezes não permite a ele sentir os constrangimentos por pertencer a uma fração das camadas populares desprovidas dessa prática cultural (os grifos são meus):

M – Teve uma peça de teatro [na Biblioteca Central]... ultimamente a gente foi... estou lembrando. Aí... ó... a peça de teatro, foi um negócio lá do... aquele escritor alemão lá... como é que chama?

E – Brecht?

M – Não! Não! Um escritor alemão que era meio doido... Kafka. Kafka é alemão, não é?

E – Tcheco.

M – É. daquelas beiradas lá. Então, acho que “O Processo”... [Gargalhando] Então, a gente foi assistir esse programa lá, a maior doidera... o pessoal lá, esquisito... *Eu nunca tinha ido ao teatro, assim, para assistir peça.* Não estou lembrado ao certo, não... e eu até que gostei [sorrindo]. Eu não entendi nada daquilo... eles [os colegas de faculdade] falaram lá que eu passei o troço quase todo rindo. Mas...

As portas de entrada para esse mundo cultural podem ser diversas, como aquela experimentada por Esdras, que passa a frequentar o teatro para prestigiar uma colega de sala que é atriz: “Tem uma colega nossa que é atriz, aí a gente vai, prestigiar... [risada]”.

Já Rosa, que não se insere em várias outras práticas culturais, vai com frequência ao teatro, se diz “apaixonada” e afirma: “Teatro eu gosto muito! Eu vi todas as peças do [Teatro] Marília, sabe? Todas! Semestre passado eu ia no Palácio das Artes todas as terças-feiras. Toda terça de graça, não é? Vi orquestra sinfônica, vi várias coisas”.

Outro exemplo é Maurício. Ele era músico amador antes de entrar na universidade. Junto com o irmão “faziam bailes”, animavam festas diversas nos finais de semana. Maurício conhece

razoavelmente partituras e revela um grande prazer com a música. Sua maior lamentação é não poder ter trazido seu “som” e o rádio – que ficou com os irmãos no interior.

Alice apresenta outro tipo de prática e revela “gostar muito de literatura”, mas, premida pelo tempo, não tem podido atender a este “gosto”, como era do seu costume. É que a vida acadêmica, segundo ela, é uma “vida absorvente” e que “não dá tempo para nada”.

Mesmo que os estudantes não possam contar na formação de certo *habitus* com aquelas atividades culturais mais reconhecidas e adquiri-las, pois trata-se de um processo em longo prazo, eles estão longe de se apresentarem na cena acadêmica como sujeitos alheios à vida, às circunstâncias. Observa-se nos quatro semestres acompanhados que eles desenvolveram ações (mesmo que de forma esporádica) que não dependiam necessariamente do fator econômico, como aquelas mais atinentes aos domínios do lar: leitura de jornais, revistas, livros, ouvir rádio, assistir TV e vídeo. Envolveram-se ainda com ações que escapam ao domínio do lar, mas não atentam contra o míngua do orçamento, pois quase sempre eram atividades gratuitas ou de baixo custo, como cinema na Sala Humberto Mauro, do Palácio das Artes, ou no Centro Cultural da UFMG, espetáculos teatrais gratuitos, ida ao *shopping*, namorar aos sábados, “voltar pra casa” da família no interior com uma determinada regularidade, ida ao barzinho, ida à missa, visitas a parentes e amigos do bairro, “andar à toa” pela cidade, andar de bicicleta, ir ao churrasco e a festas na casa de amigos (da faculdade), idas ao CEU (Centro Esportivo Universitário), saídas às sextas-feiras, frequência às calouradas e às “vinhadas” promovidas pelos DAs, ida às “festas de rua” (como *shows* em comício) e as saídas esporádicas com a turma de faculdade para lugares “*lights*”, onde não se “gaste muito”. A maioria dessas ações que tem lugar além dos umbrais da moradia, como podemos notar, tem como motor a universidade, que espalha suas influências para muito além dos limite do *campus* propriamente dito.

Como bem percebe e ilustra Maurício: “Nada está dissociado, não é? Sua vida acadêmica não está dissociada da... da sua vida cotidiana”. Mas mesmo assim, as “saídas” e o aproveitamento de forma mais fluida daquilo que o espaço da cidade de Belo Horizonte

pode oferecer parece depender das disponibilidades econômicas, da boa conciliação do tempo exigido para as tarefas acadêmicas, do humor do estudante, do seu grau de relacionamento com os colegas e da construção de novas amizades.¹³ Tudo isso vem marcado por resistência (ou medo) de explorar sozinho as possibilidades colocadas pelo espaço ocupado.

Essas situações atuam em conjunto, possuem uma intensidade variável, dependem das diferentes circunstâncias, além de possuírem uma ligação orgânica entre si. O resultado dessa combinação é possibilitador e, por vezes, impedidor de uma vida cultural fora do *campus* universitário.

A vida no campus

Entender a vida levada a cabo no *campus* pelos acompanhados implica uma compreensão do espaço universitário. Entendemos, assim, por espaço universitário não só os limites físicos do *campus*, mas também as manifestações daí emanadas (as circunstâncias materiais e simbólicas que as cercam) vivenciadas pelos sujeitos que nele atuam e as respectivas repercussões da atuação na formação dos sujeitos.

Inicialmente, a exploração desse espaço é dificultada pela timidez (com exceção de Rosa), não só em função da ausência de “conhecidos”, de “amigos” e por ser “calouro”, mas também em função da intensidade e da profusão de acontecimentos que marcam uma universidade do porte da UFMG. Essa dimensão produz um sentimento de que “Cada coisa que você ia fazer lá era uma aventura...”, conforme Márcio. Nessa mesma linha, Maurício acredita que “é difícil saber tudo sobre a universidade”. Essa situação permite levantar a hipótese de que há uma “falha” de comunicação da universidade para com os seus estudantes, o que dificulta a ocupação dos espaços e o acesso às possibilidades oferecidas aos universitários. Os depoentes irão se aprofundar na

¹³ Para os nossos entrevistados, “colega” e “amigo” – mesmo que ambos sejam da mesma sala – são duas espécies completamente diferentes. O amigo é aquele sujeito ao qual não se faz restrição alguma e ainda se pode confiar. Quanto ao colega, não passa de um “conhecido” de sala. Manifestações nesse sentido também podem ser encontradas em Lattari (2011).

aventura de conhecer e ocupar espaços a partir do segundo semestre. O primeiro semestre é visto como um momento de observações e estudos da cena universitária, como bem ilustra Márcio: “Eu sentava ali e ficava olhando as coisas acontecerem...”.

Aparece também como algo limitador da exploração e ocupação dos espaços o “medo dos veteranos” e o fato de se estar só em cursos em que se tem de conviver com a presença de grupos de colegas de sala formados no interior de certos estabelecimentos de ensino de grande prestígio e reputação, onde eles realizaram o seu curso médio.

Importante observar aqui a visão que um calouro (Maurício) tem de seus colegas também calouros, só que calouros que andam em grupos, pois frequentaram estabelecimentos escolares prestigiados que propiciam a entrada de vários sujeitos que já se conheciam anteriormente ou que possuem uma história escolar semelhante. A percepção de Maurício é correta ao ver nos colegas sujeitos “não desamparados”. O sentimento de “estar só” é para ele intimidador da exploração do espaço universitário e da cidade, mesmo porque existe resistência desses grupos em aceitar outros jovens, principalmente com o perfil social dos aqui analisados. Nesse sentido, a tese de Bourdieu e Passeron (1969) sobre os herdeiros culturais continua válida, principalmente considerando aqui as carreiras escolhidas pelos nossos entrevistados, em que aqueles jovens seguem dominando a cena acadêmica, ditando comportamento e abalizando um perfil ideal de aluno, pois são portadores de um saber-fazer e de uma desenvoltura acadêmica e cultural facilmente transformadas em virtudes.¹⁴

¹⁴ Em um estudo sobre a demanda por vaga na UFMG entre 1992/1999, Braga, Peixoto e Bogutchi (s/d, p. 10) mostram como a entrada nesses cursos é refratária aos pobres: “As carreiras de elevado prestígio social registram médias que se aproximam de 6,0 enquanto que nas de baixo prestígio social, em particular aquelas que oferecem a habilitação licenciatura, esta média chega a ser inferior a 3,0. Essa seletividade social se aguçou ao longo da década: em geral as carreiras com maiores médias de FSE [Fator Socioeconômico] em 1992 apresentaram aumento desta média em 1999, enquanto que para aquelas com menores valores de FSE observou-se o contrário. Nove das dez carreiras de maiores médias de FSE em 1992 permaneceram assim em 1999”. Dentre elas estão as cinco carreiras por mim investigadas.

Não é sem razão que os jovens investigados se aproximam de espaços mais abertos, mais democráticos. Uma porta significativa que irá se abrir para eles no processo de ocupação do espaço universitário será o diretório acadêmico. Aqui, o DA aparece na experiência desses sujeitos como um espaço mais “livre”, onde se pode iniciar alguma forma de expressão, seja através de palestras promovidas, da compra de livros usados, das “vinhadas”, da utilização da leitura de jornais e revistas assinados pelo DA, da participação política como “dirigente” e das responsabilidades assumidas e inerentes a determinados cargos nessa entidade estudantil.¹⁵

Como, por exemplo, a alegria de Maurício em se saber “aceito” no espaço do DA do Instituto de Ciências Exatas (ICEx), e poder utilizá-lo como um local de busca de informações através dos jornais e revistas – “É gostoso frequentar o DA” –, mesmo que ele não se disponha a assumir cargos de direção e se coloque na posição de um usuário.

Alice e Esdras também utilizam esse espaço como usuários. Este principalmente para comprar livros usados, que podem ser encontrados no DA do ICEx por preços reduzidos; ela utiliza como usuária e frequentadora das palestras e atividades promovidas pelo centro acadêmico da fisioterapia. E, para ambos, trata-se de um espaço “significativo”, “importante” e “necessário”.

No caso de Rosa, não é possível pensar sua experiência universitária (na UFV e na UFMG) sem referência a sua militância. Rosa é uma militante, na acepção do termo, e vive isso como um elemento importante de sustentação de suas práticas sociais e acadêmicas. Ela vive a experiência de militar em DA com a convicção de quem se “sacrifica” por objetivos políticos mais amplos, de quem não se omite, de quem participa das questões colocadas no dia a dia universitário e na cena nacional.

Por exemplo, podemos citar a sua participação na greve dos professores da UFMG de 1998, quando se dispôs a divulgar pelos

¹⁵ Estudos mostram que a inserção e militância nos movimentos estudantis são formadoras e podem funcionar como uma estratégia de inserção e de superação no espaço universitário. É alto o número de dirigentes que se transformam em professores universitários. Ver, a propósito, Paula (2004).

colégios e cursinhos da cidade de Belo Horizonte os objetivos da greve e sua importância.

Rosa admite que para ela tudo isso dá uma “enorme satisfação”. Através de suas atividades políticas e estudantis, ela passa a conhecer uma profusão de cidades do Brasil, nos mais diferentes estados. Mas nega veementemente que “faça turismo”. Para ela, participar do movimento estudantil ou mesmo dos encontros de área é “coisa séria”, é “compromisso”. Essa forma de ocupação e participação do espaço ocorrem na vida de Rosa tanto na UFV como na UFMG. Mas essa é uma atividade que Rosa traz consigo de sua comunidade. Em sua própria expressão, ela sempre foi uma “agitadora”.

Mas a participação “ativa”, “militante” também tem seus custos. No caso de Rosa, é evidente o seu desgaste em função da “confusão” em que ela se mete ao se ocupar com diferentes tarefas “políticas” e se esquecer da necessidade de um compromisso mais determinado com o curso de medicina, como mostra seu histórico escolar da universidade. Essa atitude “militante” torna Rosa um alvo fácil de discriminações e incompreensões da parte de professores e colegas, do tipo: “essa garota não estuda”, “essa garota é folgada”, “ela não quer nada com a dureza”. Essas representações se acentuam ainda mais quando a estudante é, em suas palavras, “pobre, negra e atrevida”.¹⁶ Observa-se também a mesma coisa no caso de Márcio, porém de forma mais branda. Ele não é, como Rosa, um envolvido em “tempo integral”.

Para Márcio, suas descobertas e ocupações – lentas e gradativas – do espaço universitário passam necessariamente pelo DA da Faculdade de Direito, mesmo estranhando que os colegas de direção do DA aceitem uma pessoa “imatura”, sem qualquer experiência

¹⁶ É de conhecimento do senso comum que não é fácil entrar para o curso de medicina nas universidades públicas. Comumente, outros colegas e professores mais solidários de Rosa revelam certo medo de que a militância possa prejudicar a sua formação e até mesmo impedi-la de concluir seus estudos: “Olha, eu já vi muita gente nessa cadeira aqui, ao longo dos meus anos de magistério. Situações parecidas, eu sei como que é isso! – ele falou. – Vai se enrolando e não se sabe exatamente por que, e depois não tem volta não! – Ele falou comigo assim. – Olha, se eu fosse você... trancava [o semestre] e não estragava o seu histórico escolar...”, disse-lhe o professor de neuroanatomia.

política significativa. Mas foi nesse espaço que ele pôde aos poucos ir percebendo o jogo de cena que se faz na Faculdade de Direito, afinando a sua crítica ao funcionamento do curso noturno, que em sua concepção é diferente do curso diurno dos “privilegiados”.

Até o quarto semestre, sua participação se ampliou e, juntamente com outros colegas da Faculdade de Direito, ele participou de uma eleição para o Diretório Central dos Estudantes (DCE). Segundo ele, mesmo derrotado nessa participação, ficou mais bem “preparado” para concorrer, agora com sucesso, à eleição para o centro acadêmico de sua faculdade.

Nesse espaço ele se incumbiu de novas tarefas, como a preparação de uma semana cultural. Ele será o responsável pelos contatos com diversos grupos de teatro, pela procura de informações técnicas – atores, material utilizado, duração do espetáculo, valores a serem cobrados – para compor um projeto a ser encaminhado à Fump na tentativa de conseguir patrocínio.

Essa porta se abriu para Márcio – e ele não vacilou em cruzar esse umbral – através de seus contatos após o almoço no “bandejão” universitário, ao participar daquilo que ele denomina SJB – “Siesta dos Jurisconsultos Bandedistas”. É também nesse espaço que ele mantém contatos com os colegas de sala, pois faz estágio durante o dia e estuda à noite. Resta-lhe assim muito pouco tempo para as “vivências”, “para o dia a dia” da faculdade.

Na experiência dos estudantes acompanhados, o bandejão aparece como mais do que um simples local de almoço. Ele é também um local significativo de encontro com os amigos, onde se pode “pôr em dia” os acontecimentos: o futebol, como foi a ida ao CEU no fim de semana, saber das vinhadas, das calouradas, falar de mulher e de homem, namorar, discutir trabalhos acadêmicos, provas e falar também de suas frustrações com professores e com a condição material. O uso e ocupação do espaço do bandejão se explica: esses jovens possuem muito pouco tempo para, em suas palavras, “respirar”.

Com o passar dos semestres, ao contrário de quando se iniciaram os estudos e “tudo girava em torno do meu curso” e “não tinha ambiente” no espaço universitário, observamos que os acompanhados farão uso, com regularidade, do Clube de Ciências do

ICEx, do programa cultural promovido pela universidade denominado Quarta Doze e Meia; dos cursos de línguas oferecidos pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras, da Biblioteca Central, das festas do departamento, das calouradas e das vinhadas.

A importância em participar desses diferentes espaços e dessas manifestações pode ser ilustrada com o caso de Esdras. A ida às festas do departamento de ciências da computação e as amizades e conhecimentos construídos no CEU que levaram Esdras a ser representante dos estudantes de ciências da computação na assembleia departamental.¹⁷ Através de sua participação nesse espaço é que Esdras viu sua atuação acadêmica extraclasse ser modificada e, a partir de seus contatos, ampliar as possibilidades de uma filiação a um projeto acadêmico, como veremos mais adiante.

A ocupação dos diferentes espaços universitários, mesmo que se dê de forma lenta e gradual, à medida que o sujeito vai se sentindo mais “adaptado”, aparece como um elemento importante de sustentação da trajetória acadêmica; de formação da identidade dos jovens e como elemento possibilitador da construção de “amizades” mais sólidas e que se tornarão fundamentais ao se passar dos estudos “básicos” para os “profissionais” e, se quisermos, para a construção de certo tipo de capital social. Como as questões tratadas neste tópico já se antecipam, não tem sido possível a ocupação do espaço universitário sem um relacionamento com os colegas.

A vida acadêmica

Os dados coletados junto aos universitários possibilitam efetuar uma leitura da vida acadêmica que eles levam a cabo a partir de três circunstâncias que predominam nas representações desses jovens: o relacionamento com os colegas, a relação com os professores e o desempenho acadêmico. A análise desses dados esclarece por que no

¹⁷ Vale lembrar que o pai e a mãe do estudante participam ativamente da “política” de sua pequena cidade. Não se sabe ao certo, mas o questionamento me parece plausível: a desenvoltura que esse jovem demonstra no interior do curso de ciências da computação não teria muito a ver com as disposições adquiridas no seio da família?

decorrer do acompanhamento esses temas predominaram. É que, no interior dos cursos altamente seletivos, a possibilidade de um estudante “desenraizado socialmente”, nas palavras de Hoggart (1975, p. 161), levar em bons termos os estudos depende muito da administração desse conjunto de circunstâncias.

Rapidamente, ele irá aprender que é “diferente” dos colegas e que entrou em um espaço dominado por um conjunto de sujeitos portadores de capital econômico, social e escolar que ele não possui. Mas esse é, por excelência, o espaço de construção do capital escolar e das promessas que ele encerra.

O relacionamento com os colegas

Torna-se necessário, desde os primeiros momentos que marcam a entrada na universidade, reconhecer que se está no espaço dos “diferentes” e efetuar “aproximações” necessárias junto ao grupo dominante, no qual os universitários pobres são minoritários.¹⁸

A forma mais visível de reconhecimento de que se é diferente dos “colegas” de sala está no “estilo de vida” dos colegas mais privilegiados, visto pelos entrevistados através dos modos de falar, dos conteúdos com os quais se ocupam em suas discussões, de suas posses materiais, dos lugares que frequentam, das instituições onde estudaram, da facilidade para adquirir material escolar e da desenvoltura no lazer. Enfim, daquilo que eles denominam “modo de ser” do colega. Afinal, conforme Bourdieu (ORTIZ, 1983, p. 167), “o que fala nunca é a palavra, o discurso, mas toda a pessoa social”. Cabe ainda ressaltar que esse estilo de vida se expressa de forma

¹⁸ Não podemos nos esquecer que 71,5% dos universitários da UFMG pertencem aos meios mais favorecidos (21,0%, classe A; 50,5%, classe B), conforme o perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação da UFMG (UFMG, 1997). Os estudos de Whitaker e Fiamengue (1999) mostram, noutro contexto, que alguns cursos como os aqui investigados, como direito, engenharia elétrica e medicina, também são dominados por aqueles que se concentram nas mais altas categorias de renda. Mas, neste caso, temos que considerar a cidade e o turno em que o curso é ofertado.

diferente nos diferentes cursos aqui tratados. O relato de Alice é bastante esclarecedor:

Ó, minha sala... a... o pessoal é mais nível... uma classe alta, não é? Já é bem... Não é classe popular, não. É uma classe média alta, a maioria, na minha sala... a maioria têm carro. Os que não têm carro andam muito bem vestidos! Não têm problema nenhum em comprar livro, em fazer um amigo oculto no final do semestre de 50 reais. Então, assim... mais... classe mais... mais bem de vida, não é? Então todo mundo saía final de semana, sexta, sábado e domingo. Combinava de sair todo mundo, sai até hoje, não é? Para ir para barzinho... para boate... para tudo! E... e... sempre me chamava, me chamava não é? As pessoas da minha sala que não têm... as minhas amigas também que não têm muita assim, condições financeiras... só que a gente nunca ia! Nunca vai, não é? Até hoje. Hoje eu já vou mais um pouquinho assim, porque já estou... é... graças a Deus, a situação já está melhorando, não é? Então, assim, no início principalmente, sempre chamava: “Ah! Vamos, vamos, vamos...” [...] “Vamos para o *kart*,¹⁹ vamos para... vamos para... vamos almoçar no *self-service* ali, vamos... vamos sair hoje à noite para ir a um barzinho e tal...”. E eu nunca ia em nada. Então um dia as meninas chegaram – “Ô Alice, mas você não vai em nada!”. Não, mas como que eu vou? Eu não tenho dinheiro! Eu tive que falar, não é? Não, porque a situação está meio difícil, não tenho dinheiro! Ah... Elas já foram assim, compreendendo mais, não é?

Os relatos de Alice são sempre paradigmáticos, são produzidos com desenvoltura e fluidez. Entretanto, o relato anterior está marcado por reticências, lacunas, pela impossibilidade de expressar de forma clara a sua condição social ao grupo que possui uma série de práticas sociais distantes de suas possibilidades (ter carro, andar bem vestido, poder comprar livro, participar de amigo oculto caro, almoçar em

¹⁹ O *kart* é a série inicial dos esportes automobilísticos. Funciona como uma espécie de seleção de pilotos, quando ainda crianças, para as outras categorias. Entretanto, é também praticado por adultos. Neste caso específico, trata-se de uma popularização desta modalidade esportiva, que ganhou corpo nas grandes cidades brasileiras, em que jovens das classes médias e altas exercitam suas habilidades como “pilotos”.

restaurante, sair nos finais de semana, ir a barzinho, ir ao *kart*), manifestações que nos remetem às lembranças de Annie Ernaux (1992, p. 29), construídas junto a colegas mais favorecidos socialmente: “Fui uma adolescente louca por roupas, discos e viagens, privada desses bens por colegas que os tinham”. Por seu turno, Alice se vê na necessidade de negar a sua origem social, mesmo explicitando à turma que não tem dinheiro. Mas até o quarto semestre ela ainda não tinha revelado às colegas que seu pai é motorista de caminhão: “Não tive coragem”. Ela vive aquela situação descrita por Terrail (1990, p. 241), na qual o sujeito acaba “tomando por sua própria conta a desvalorização da origem que a escola impõe, se distanciando progressivamente de seus pais, senão os rejeitando”. Entretanto, “não se apaga facilmente a diferença”.

Márcio, quando ainda fazia o ciclo básico na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich), tinha a nítida sensação de que estava em mundo habitado por sujeitos diferentes daqueles de seu meio de pertencimento. E o contato com esses “diferentes” era um choque. No seu caso, esse sentimento de estar em “um mundo habitado por diferentes” se aprofundou ainda mais, quando da transferência para o espaço específico do curso de direito. No ciclo básico ainda restava a ele conviver com estudantes um pouco semelhantes socialmente, pertencentes aos cursos de biblioteconomia, filosofia, geografia, história, letras e pedagogia.

O estranhamento de Rosa, embora comporte elementos comuns aos relatos dos outros acompanhados, coloca novos elementos em cena, como a sua idade, um pouco mais avançada para o conjunto dos colegas. Esse estranhamento é marcado pela experiência pregressa de Rosa na UFV. Mas ela possui a correta percepção de que, no seu caso, atuam ainda outros elementos importantes como as histórias e vivências diferentes daqueles que ela denomina “esses meninos”. Mesmo que as manifestações dos colegas não expressem a posse de um capital cultural, elas expressam claramente a diferença social existente entre eles.

Na busca de um relacionamento com os colegas, aparece ainda a percepção de que a possibilidade/impossibilidade de um contato mais estreito é um fato subjetivo, marcado pelas características

personais de cada colega, e não pelas características gerais do grupo maior, como percebe Maurício, que, mesmo reconhecendo-se “diferente”, acredita que “cada um tem um modo próprio de agir” ou “uns têm uma cara mais fechada, outros são mais simpáticos”. A experiência irá mostrar a ele (e a Alice também) que as amizades são sempre mais possíveis com os socialmente “iguais”. Não foi sem razão que a única amizade duradoura de Maurício foi feita com um estudante de Cabo Verde. Ele também era um “diferente” no grupo.

A análise das trajetórias escolares e sociais dos acompanhados permite afirmar, considerando os comportamentos e procedimentos mais gerais desses jovens no decorrer de quatro semestres e meus contatos pessoais com os mesmos, que estou diante de estudantes abertos e alegres (Esdras e Márcio), abertos, mas introspectivos (Alice e Maurício) e de uma pessoa disponível, mas cética (Rosa). Essas caracterizações têm por finalidade ajudar a compreender que, mesmo após o reconhecimento do outro como “diferente” – o que é um passo importante para se filiar ao grupo maior, pois possibilita reconhecer e melhor se enquadrar nas práticas dos colegas –, não basta possuir essas qualidades facilitadoras para ser aceito ou poder efetuar uma filiação. A relação com os colegas é fruto de todo um movimento complexo que vai afunilando e marcando (por vezes, estigmatizando) os sujeitos no decorrer dos períodos. A relação com os colegas não é uma questão de “querer” ou “não querer”.

A presença de determinadas habilidades em um estudante ajudam-no a se integrar ao grupo, mesmo com restrições. Por exemplo, Alice torna-se conhecida e mais aceita na sua sala a partir do momento em que as colegas e os colegas descobrem que ela é uma exímia tomadora de notas no decorrer das aulas e consegue sintetizar com propriedade as aulas dos professores por sua facilidade de organização. Seu caderno, “um livro das aulas”, torna-se fonte necessária de consulta e é constantemente xerocado pelo grupo.²⁰

²⁰ Essa prática de xerocar o caderno da colega parece ser importante e mais difundida no interior de cursos como direito, fisioterapia e medicina, como nos revela Rosa, que também lançou mão dessa prática por mais de uma vez diante de suas dificuldades: “Um dia antes da prova, eu da janela: ‘F.! Empresta seu caderno para eu tirar Xerox’ [...]. Ele era um menino que anotava tudo, que estudava...

Porém, como ela bem percebe, existe em sua aceitação pelo grupo um processo não só de reconhecimento de suas habilidades, mas também de exploração delas.

No caso de Esdras, observa-se claramente que suas habilidades no futebol facilitam a sua integração no grupo e, a partir daí, possibilitam também maior abertura dos horizontes, como veremos a seguir. Ele faz bom uso de sua habilidade no futebol para “conhecer melhor as amizades que se tem no ICEX”. Para Rosa, mesmo mediante uma recusa expressa de integração ao grupo maior, sua experiência política é que dá sustentação às suas ações no interior da universidade e funciona como um elemento necessário de integração junto a outros grupos, como os estudantes do DA.

Segundo os relatos, a sala é sempre dividida em grupos distintos. Mas uma divisão que obedece às determinações de classe, a um pertencimento, a uma origem social e às posses e usos de equipamentos que essa origem propicia, distantes da realidade dos acompanhados. É importante ressaltar aqui que, nesse caso, os universitários pobres são os “alienígenas”, “os estranhos”. São eles que estão em um meio “diferente”. Nessas circunstâncias, é importante observar até os qualificativos que os jovens das camadas populares utilizam para se referir a eles, para marcar as diferenças, como “pobres coitados”, “pé-rapado” e “Zé Ninguém”.

O acompanhamento aponta ainda para uma questão importante abordada por todos os jovens: a questão das diferentes práticas sociais empreendidas pelos jovens “favorecidos”, visto naquilo que Alice denomina “não fazer parte da minha realidade”. O reconhecimento dessa singularidade aponta para uma importante hipótese: o relacionamento com os colegas não depende exclusivamente da vontade dos sujeitos e é regulado muito mais pelas práticas dos sujeitos em seus diferentes espaços de atuação, revelando assim valores construídos em mundos sociais diferentes.

Essa divisão que aparece de forma mais marcante dentro da sala de aula não se estanca aí. Ela se ramifica também para fora da sala, e

muito organizado...” , quando em Viçosa; já na UFMG: “Aí eu peguei um caderno de uma menina, sabe? Que copia tudo, *todo mundo xeroca o caderno dela*, e li o último capítulo e fui fazer a prova” [grifos nossos].

os jovens se agrupam nos momentos que antecedem a aula, nos intervalos entre aulas, nas aulas vagas e fora do espaço universitário, na figura daquilo que denominam “grupinhos”. A formação desses grupinhos obedece àquela dinâmica anteriormente analisada. Segundo Rosa, a turma de medicina é uma turma de “muita panelinha”, caminhando no mesmo sentido dos outros relatos.

Mas, mesmo reconhecendo as “diferenças”, como o conjunto dos relatos produzidos no acompanhamento aponta, existe ainda um pequeno espaço de manobra no interior desses grupos que propicia uma relação do tipo escolar e acena para uma relação extraescolar, como aqueles momentos já analisados que denominamos aqui de “saídas”.

Alice nos revela que tem uma amiga “de ir na casa dela”, “de trocar confidência”, “de estudar juntas”, “amiga para todas as horas”. É esse tipo de amigo que oferece suporte emocional aos entrevistados naqueles momentos críticos e de “recaídas”, como aquele vivido pela própria Alice ao final do seu quarto semestre, em que, deprimida, não “queria nada com nada”.

O processo vivido na universidade é longo e propicia o aparecimento de uma série de fantasmas (“Escolhi o curso certo?”, “Vou me dar bem na profissão?”, “Será que é isso mesmo que eu quero?”, “Será que vale a pena tanto sacrifício?”) que emergem na vida dos sujeitos entrevistados, não só diante da condição econômica, mas também diante da impossibilidade de desenvolver um bom projeto acadêmico, em função das questões paralelas.

Essas circunstâncias exigem que se tenha ao menos uma pessoa para “confidente” das recaídas a serem vivenciadas.²¹ E faz diferença, sim, ter ou não um amigo nesses momentos, como foi o caso de Maurício, que teve um terceiro semestre bastante atribulado do ponto de vista das questões paralelas, situação agravada pela “internação psiquiátrica” de um irmão, fato que o “consumia” sem que ele tivesse alguém para “compartilhar” esse “sofrimento”.

²¹ É claro que, nos casos “mais graves”, o estudante suporta em silêncio até um limite, mas acaba acionando os profissionais das áreas de pedagogia, psicologia e psiquiatria da Fump, como mostram os milhares de prontuários de atendimento da seção de saúde mental dessa fundação.

Mas como é ser integrado ou não ao grupo, e o que isso gera no sujeito? A análise de dois casos é ilustrativa dessa questão, que é a mais geral dos nossos universitários. Por exemplo, Esdras, já no seu primeiro mês de faculdade, sentia-se “entrosado” e afirmava ser uma pessoa de “fácil entrosamento”. De acordo com ele, o segundo semestre foi um momento de “fortalecer as amizades” e, como já mostrei anteriormente, ele se utilizou bem de sua facilidade no futebol para “conhecer melhor as amizades” que tinha no ICEX. Nesse semestre, ganhou do irmão um computador, que possibilitou “ampliar os tempos”, pois pôde fazer os trabalhos em sua casa, sem “entrar na fila” ou submeter-se aos horários criados pelo departamento para atendimento dos estudantes. E ter mais tempo pareceu ampliar suas possibilidades de contatos. No seu caso, acrescentou-se ainda uma mudança significativa, para melhor, na estrutura econômica da família (mesmo que temporária), com a eleição de sua mãe para vereadora de sua cidade.

No caso de Esdras, a desenvoltura no relacionamento com os colegas e, principalmente, com os professores, a disposição para fazer amigos, a facilidade no esporte, a posse de equipamentos que facilitam a vida acadêmica, a mudança econômica na família e uma autodeterminação na construção e aquisição do conhecimento vão propiciando a ele integrar-se. Ele é aquele estudante que se adaptou muito rapidamente ao seu universo acadêmico. Nesse caso, pode-se dizer que ele é um sujeito filiado, pois faz valer o seu relacionamento em proveito de um excelente rendimento acadêmico, do fortalecimento das relações com os colegas, com os professores, com a administração em proveito não só do rendimento mencionado, mas também em proveito de um maior equilíbrio de sua situação financeira. Esdras é, por assim dizer, o único entrevistado que não apresenta “crises”. Ele se diz satisfeito e alegre com o trabalho que desenvolve na universidade. Não é sem motivo o único pesquisado que vislumbra fazer mestrado imediatamente após a conclusão do curso, pois, como filiado, ele parece “ter adquirido a naturalidade que se baseia, por um lado, na apropriação dos etnométodos institucionais locais e, por outro, na descoberta dos códigos secretos

que transformam as instruções de trabalho universitário em evidências intelectuais” (COULON, 1995, p. 144).

Assim, através das “amizades” e de uma rede de relacionamentos construída até o quarto semestre – rede que tende a se ampliar –, Esdras conseguiu entrar para a assembleia do departamento, obteve um estágio remunerado – o que o livrou da bolsa de manutenção da Fump – e, posteriormente, foi contemplado com uma bolsa de iniciação científica. É ainda monitor de uma matéria de seu curso e membro da comissão de formatura. Esse conjunto de responsabilidades permite a ele utilizar-se dos benefícios oferecidos pelo departamento de ciências da computação aos seus estudantes mais engajados, como uso ampliado da internet, cópias em xerox, material de impressão e memória para armazenamento de dados. Para concluir, podemos dizer que esse conjunto de situações faz de Esdras um sujeito com os horizontes ampliados, abertos, mas, sobretudo, um estudante filiado.

Mas como é não ser filiado ao grupo?

Desde os seus tempos de Escola Agrotécnica, onde fazia o curso médio, Rosa vive uma situação tensa de sala de aula, em função de suas constantes interferências, pelo ato de perguntar, participar ativamente e questionar no decorrer da aula, em qualquer que fosse a circunstância: aulas em pequenos grupos, nas salas com 60 alunos ou mesmo em um auditório com 150 pessoas, como acontecia no ciclo básico da UFV. Essas interferências incomodavam muito os colegas e professores. Aqueles mandavam bilhetinhos com dizeres do tipo “fique calada!”, “não enche o saco!”, “calada, caloura burra!”, produzindo situações claras de discriminação, o que ela denomina de “preconceito”, “repressão” e “indignação”. Essas situações tendem a diminuir ou mesmo a cessar diante dos resultados acadêmicos conseguidos por Rosa, mas ainda hoje ocorrem no curso de medicina.

Rosa viveu um estranhamento quando entrou na UFMG, que dificultou muito a sua filiação a um grupo: ela se recusou a pertencer a grupos, como demonstram as representações que se seguem, transgredindo as normas dos grupos. Essa transgressão, para Coulon (1995), é importante e permite ao sujeito ver a funcionalidade das regras estabelecidas. De posse dessa compreensão, o sujeito pode agir

de forma mais prática, manipulando essa funcionalidade em busca de uma filiação. Porém, Rosa vive ainda aquela situação de não ver sentido nas regras, justamente por não entender a funcionalidade delas.

Mesmo vivendo situações de discriminação, que se apresentavam com mais clareza e força em Viçosa, e uma situação de isolamento provocado, na UFMG, Rosa tem a capacidade de formar e dominar pequenos grupos – com mais duas pessoas, geralmente homens –, que são fundados no conhecimento, no saber propriamente dito. Para ela é sempre um desafio conhecer. De modo geral, as pessoas que participam desses grupos são os bons estudantes, no sentido meritocrático do termo. Nesses grupos, o que impera é o conhecimento.²²

Rosa manteve essa característica na UFMG – de formar pequenos grupos – e não se integrou ao grupo maior: é cética quanto a essa experiência e produz poucos movimentos no sentido de aceitar e se fazer aceita no grupo. Esse ceticismo está presente em todas suas ações.

Seu rendimento acadêmico em determinadas disciplinas, suas destacadas intervenções, suas ações e confusões não permitem que ela fique no anonimato. Mas quando Rosa é lembrada por uma colega de forma afetiva (presenteando-lhe com uma blusa), ela “estranha”: “Eu fiquei até achando estranho, a P., ela me deu uma blusa! Aí me deu uma blusa verde, assim, com dourado! [Risada] Fiquei até comovida! Eu não entendi nada!”.

Essa atitude criou sérios problemas acadêmicos para Rosa, em função da dinâmica interna do curso de medicina. Após o quarto semestre, as turmas de medicina são divididas nos famosos “grupos de dez”. Trata-se de um recurso técnico/pedagógico utilizado, pois, a partir desse período, o estudante já começa a efetuar atendimentos individuais e receber orientações mais estreitas sobre as questões

²² Veja por exemplo, o perfil do seu grupo de Viçosa: “Tinha o W., o F. que a gente ficou muito amigos, sabe? O W. da agronomia é meu amicíssimo até hoje. Ele faz mestrado. O F. [que também faz mestrado na UFMG] é um menino inteligentíssimo, para você ter ideia, esse F. no segundo período, ele passou a ser monitor, bem conceituado”.

tratadas, sob a supervisão de um tutor. De acordo com os relatos de Rosa, após a divisão dos grupos, sobraram, além dela, quatro jovens. Essas quatro jovens convidaram Rosa para formar um grupo de cinco. Essa atitude não foi aceita pela coordenação do curso. Reuniu-se o conjunto dos colegas e, na oportunidade, Rosa explicitou que não aceitava aquela divisão, disse que a considerava “arbitrária” e que tinha direito de “escolher para qual grupo quer ir”. Disse ainda à turma que recorreria à administração para que “sorteasse” os grupos: “Aí o povo ficou no maior estresse com o sorteio, ninguém queria que eu fosse para o grupo deles. Só que eles não falavam comigo não, mas eu notava”. Essa atitude reivindicativa provocou um mal-estar enorme no grupo, que procurou outra forma conciliatória e acabou incorporando as estudantes anteriormente “rejeitadas”.

Essas circunstâncias esclarecem as dificuldades de Rosa em pertencer a um grupo de estudos, em função de toda sua história pregressa e da sua trajetória de relacionamento com os colegas durante os quatro semestres. Outra revelação importante contida no relato é que do ponto de vista institucional (seção de ensino) somente se efetua intervenção se for acionada. Isso pode indicar que não é uma prática da instituição interferir nessa questão, esperando que todo o “estresse” vivido pelos sujeitos seja um elemento “organizador” e educativo do processo de separação e construção dos grupos.

O conjunto dos relatos permite levantar como hipótese, sem que se efetue quaisquer extrapolações, que a divisão de grupo no interior desses cursos mais elitizados obedece a determinações ligadas à origem social dos sujeitos. O caso de Maurício corrobora essa hipótese quando se observa que, assim como Rosa, ele também foi claramente rejeitado ao se dispor a trabalhar em um determinado grupo; Alice vive um constante dilema, se é ou não aceita pelo grupo, e Márcio vislumbra “possibilidades”. Outra revelação importante que aparece no relato é que “sempre” sobram universitários nessa separação “natural” dos grupos. Isso quer dizer, admitida minha hipótese, que Rosa “sobrou” não só em função de seus procedimentos

de estranhamento dos colegas. Ela sobrou, como outras colegas sobraram, porque são “diferentes” sociais nesse meio.²³

Os dados da pesquisa sobre a questão do relacionamento com os colegas me levam a algumas conclusões.

É difícil pensar em filiação sem pertencer a um determinado grupo. É quase insuportável para o estudante viver um processo de isolamento no interior da sala de aula. Mesmo no caso de Rosa, que produz todo um discurso de “autonomia”, observa-se que ela produz também um movimento de aproximação e distanciamento dos colegas que dá suporte às suas práticas. Ela não tem muitos amigos, é verdade, mas possui muitos “conhecidos”, e é com eles que ela dá resposta às suas necessidades acadêmicas.

Falar do relacionamento com os colegas implica reconhecer que as práticas e comportamentos dos sujeitos são diferentes entre si e que nem todos os universitários por mim pesquisados se posicionam de forma igual diante de sua condição econômica. Embora ela seja óbice para todos, nem todos desenvolvem as mesmas disposições de enfrentamento dessa condição.

Os dados permitem dizer que as formas de relacionamento com os colegas no interior desses cursos são diversas, algumas vezes são mais “abertas”, como no caso de Esdras, ou mais “fechadas”, como no caso de Rosa. Podemos observar pelos movimentos dos nossos estudantes que eles tentam “agradar a todos”, sem que com isso se “humilhem” ou se “desvalorizem”, mas é muito difícil pertencer a um grupo maior de colegas de sala. No máximo, formam-se grupos de estudo, de discussão, que têm a biblioteca como palco de seus encontros. Mesmo assim, pequenos grupos, com no máximo três integrantes. Uma estratégia interessante utilizada por Maurício é “chegar mais cedo” e poder ter tempo para conversar com os colegas. Entretanto, de acordo com seus relatos, nem por isso ele é mais aceito pelo grupo.

Para os estudantes acompanhados, o relacionamento com os colegas, e conseqüentemente a filiação a um determinado grupo,

²³ Em outra entrevista efetuada para a construção de minha dissertação de mestrado, o entrevistado da medicina – que possuía o mesmo perfil socioeconômico de Rosa – diz que é aí que aparece “a turma da Grife e a turma da Gripe”, ou seja, “pobres para um lado e ricos para o outro”.

parecem depender da estrutura subjetiva que o sujeito construiu ao longo da vida (seu jeito de ser, do que gosta, como se veste, como fala, sua postura junto aos colegas, sua disponibilidade...). Mas também se pode ler dos dados oferecidos por eles que o relacionamento com os colegas é determinado pelas condições sociais dos jovens. Em suma, pela sua origem social.

E, por último, observamos que a integração – elemento do processo de filiação – funciona como importante aquisição de capital social, pois é de uma possível rede de relacionamentos sociais que se poderá fazer valer esse capital a seu favor quando das possibilidades de se entrar em um estágio remunerado, em uma monitoria, adquirir bolsa de iniciação científica, entre outros benefícios. Sem esse capital, as possibilidades ficam muito reduzidas para aqueles que não possuem uma “excelência escolar” e todo um esforço acadêmico se revela de pouco valor, pois tem validade reduzida em um mercado no qual todos são competitivos e bons estudantes (PORTES; LOPES E SILVA, 2011).

A relação com os professores

Outro aspecto conflituoso a ser superado é a relação aluno-professor. Desde os primórdios da trajetória escolar do pesquisado essa relação é vista como estratégica e importante. Na universidade ela será redefinida em função das experiências positivas, das expectativas frustradas, dos conflitos vivenciados no novo espaço e em função de uma evolução física e psíquica dos jovens, como mostrei em outro trabalho junto a estudantes pobres do ICEx (PORTES, 1996).

Vista de dentro, ela revela um conjunto importante de circunstâncias complexas, vividas pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Do ponto de vista dos acompanhados, para sair de uma relação anônima, de invisibilidade, demanda-se tempo. E isso só será possível junto àqueles professores que propiciam uma aproximação. Nos primeiros semestres a procura pelo professor fora da sala de aula somente se dá para dirimir aquelas dúvidas que não foram sanadas. É uma procura tímida, cautelosa e cheia de cuidados. Essa aproximação

parece ser mais facilitada para aqueles sujeitos, como Esdras, que já tinham como hábito, desde o ensino fundamental, conversar com os professores. Para ele, sua relação com os professores “não mudou muito no ensino superior”. Mas, como veremos mais adiante, até para esse tipo de estudante filiado, a relação aluno-professor mudou e muito!

O estudante verá com alegria a presença marcante de professores que “possibilitam o relacionamento”. E ele começa com a participação na sala de aula. Uma participação que é subordinada à permissão do professor. Pergunta-se somente àqueles “professores que dão mais liberdade para isso”. Aparecem, assim, aqueles professores que produzem algumas brincadeiras de “bom gosto” na sala, conversam no corredor, recebem nos gabinetes para orientação de leitura, organização de seminários e se colocam à disposição para orientações diversas. O importante aqui é o movimento dos jovens em direção aos professores, no sentido de uma exploração de conteúdo, e a busca de um aprofundamento fora da sala de aula. Segundo os entrevistados, isso valoriza o trabalho do professor. Esse professor é sempre visto como uma “autoridade”,²⁴ uma pessoa que “conhece” e é exemplo.

Quando os estudantes procuram os professores nos gabinetes, as referências são sempre elogiosas, porque eles se sentem bem recebidos. Esse tipo de professor cobra ainda uma maior participação do estudante, no sentido de troca, que o estudante evite a posição passiva de recepção da informação, que esta possa fluir nos dois sentidos, pois, no geral, “a informação vai só de um sentido, do

²⁴ Interessante observar que Arendt (1992) acredita que a perda da especificidade do trabalho do professor é um dos fatores, dentre outros, responsável pela crise na educação observada nos Estados Unidos por volta dos anos 1960, surgida sob as condições de uma sociedade de massa e em resposta às suas exigências. Para Arendt (1992, p. 39), “A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. Embora certa qualificação seja indispensável para a autoridade, a qualificação, por maior que seja, nunca engendra por si só autoridade. A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”.

professor para o aluno, não tem volta”, segundo um professor de física de Maurício.

Para os acompanhados, é sempre uma “alegria” ter “bons” professores, como nos diz Rosa, muito alegre, ao falar de sua professora de citologia e histologia geral (CHG): “Aí [era] a T. é que estava dando aula. Excelente! Nossa! Tanto didaticamente, como enquanto pessoa. Muito boa mesmo!”.

Outra circunstância que melhora, facilita e propicia o relacionamento com os professores é quando se é “bom aluno”. Bom aluno na linguagem dos universitários é aquele sujeito frequente e participativo nas aulas, “empenhado”, “bom de serviço” e “aplicado”. Ainda mais se esse bom aluno pertencer a alguma instância colegiada do departamento. Nesse caso, ele se torna mais conhecido pelo conjunto dos professores e não somente por aqueles com os quais trabalha ou trabalhou nos semestres anteriores.

Uma boa relação com os professores é importante, por exemplo, para que se possa viver, participar dos encontros de área, quando eles acontecem em semanas de provas. Poder-se-á, assim, demandar os trabalhos perdidos, provas suplementares e “abono” de faltas. Mas, para que isso possa ocorrer, o estudante tem que ter certo *status* como bom aluno no curso.

Todo este movimento de perceber e se aproximar do conjunto de professores que propiciam uma real inserção no mundo acadêmico se dá com ressalvas: os estudantes das camadas populares por nós entrevistados vivem certa culpa por manterem uma relação mais estreita com o professor, fora do espaço escolar. É como se fossem possuídos por um medo de serem confundidos com um “aluno puxa-saco”, um aluno que bajula sem restrições o professor, mas sempre querendo tirar proveito da relação.

Em contrapartida, os estudantes revelam também uma necessidade afetiva, acompanhada de uma aproximação estratégica, sem ser necessariamente intencional, ao verem na figura desses professores as possibilidades ideais de serem reconhecidos como pessoas e poderem, também, efetuar contatos importantes para a formação acadêmica.

Se tomarmos como critérios a disponibilidade do professor, a capacidade de reconhecimento dos diferentes sujeitos, a posse de conhecimentos, a abertura para contato com os estudantes e a satisfação desses, o que acabamos de mostrar pode ser considerado uma “boa relação”, mesmo que ela se dê lentamente, com o passar dos semestres, e se aprofunde quando os jovens começam a frequentar disciplinas da área profissional.²⁵ Entretanto, esse não é o tipo de relação que predomina na experiência acadêmica cotidiana dos nossos jovens, porque não se procura “todo e qualquer professor”, mesmo diante de dúvidas e necessidades. É que o estudante percebe muito bem que é a prática cotidiana do professor que oferece demonstrações se ele pode e merece ser procurado. Na expressão dos jovens, aqueles que não dão “Ibope”²⁶ são ignorados, mesmo que essa ação traga custo para a formação acadêmica.

Ao contrário do que se observa em suas vivências escolares anteriores à universidade, todos os entrevistados enfrentaram problemas com professores. Alice rompe em pranto quando tem seu braço segurado – “fui sujigada” – por uma professora de CHG, que acreditava que ela estava passando “cola” para uma colega de

²⁵ Os estudantes entrevistados acusam muito frequentemente vivências distintas com os professores do ciclo básico e com os professores do ciclo profissional propriamente dito. Se é verdade que esse fato propicia um “maior contato” – como ilustra Alice: “É... eu já... já tinha a maior liberdade de chegar para o professor e conversar com ele. Mesmo porque ele já estava ali dentro [no prédio da fisioterapia] com a gente, mais tempo, então é... eu tinha mais liberdade mesmo de... de perguntar alguma coisa, de falar, de tipo assim, conver...[sar] ” –, ele revela também uma ruptura mais profunda na formação desses jovens, pois é como se os conhecimentos adquiridos no básico fossem conhecimentos gerais, coisa de pouca monta, como revela Rosa, ao ser questionada se seu constante “ativismo” não estava prejudicando a sua formação : “Embora eu penso que agora a partir do quinto período, o que eu tenho que fazer? Não dá para adiar mais nada porque agora eu já estou no profissional. Ou você pega firme agora e, concomitante, ainda, você faz alguma revisão de algumas coisas que estão pendente, ou que você esqueceu, mesmo que faz bem feito, ou não tem mais jeito, entendeu? Agora é o ponto X e a partir de agora, se ficar desequilibrado, aí realmente complica [a formação]...”.

²⁶ Ibope é aqui utilizado no sentido de sucesso, de marcar positivamente a presença, principalmente através da prática pedagógica.

bancada enquanto fazia as análises ao microscópio. Segundo Alice, não era verdade. E ela nem tinha muita intimidade com a colega (que era do curso de terapia ocupacional) “para correr esse risco”.

A análise do histórico escolar da jovem mostra que nessa disciplina ela obteve o seu pior desempenho acadêmico: ficou com um C.²⁷ Entretanto, o que foi doloroso para Alice – e ela invoca isso –, é que em toda sua trajetória escolar, sempre bem-sucedida e exemplar, nunca se permitiu atitudes como essa (a cola) dentro de uma sala de aula, ainda mais em uma circunstância tão grave como a de uma prova.

Esdras, mesmo sendo aquele estudante que melhor se relaciona com os colegas e com os professores, também viveu momentos desagradáveis com um professor de organização de computadores. Segundo ele, o professor deu uma “prova muito longa”, mas informou aos estudantes “que não se preocupassem”, fizessem o que fosse possível que ele iria normatizar a nota diante dos acertos do conjunto da sala. Esdras (e um grupo) foi mal na prova e quando foi procurar pelo professor ele não aceitou discutir o caso. Ao questionar Esdras se ele não estava transformando esse caso em uma questão pessoal, porque ele falava dos acontecidos com uma visível raiva, ele responde irritado, utilizando-se de expressões pouco elogiosas para se referir ao professor, atitudes que nada lembram aquele jovem comedido, que fala pouco, dá respostas precisas e curtas. É que ele se sentiu não só prejudicado pelo professor como também perdeu a confiança na palavra do mestre, que não cumpriu o contrato estabelecido. Para ele isso foi um “abuso de poder”.

Márcio vem enfrentando mais dificuldades do que seu colega. Entretanto, ela se assemelha, quanto ao conteúdo, à dificuldade enfrentada por Alice. O jovem acredita que foi desrespeitado pelo professor, na forma pela qual o professor se dirigiu a ele na presença dos colegas: “[...] no final da aula, esperando para poder ir embora, lá, correndo por causa do serviço²⁸ que tinha que chegar lá, aí ele

²⁷ Na UFMG as notas são convertidas em conceitos na seguinte ordem de importância: A, B, C, D, E (reprovado).

²⁸ Márcio é dentre os nossos entrevistados aquele que tem sua relação com os professores, fora do espaço da sala de aula, mais prejudicada, em função do

pega e vira e fala assim: 'Márcio T.', digo, presente! 'Márcio?' Sou eu, aqui. 'Você já tomou pau comigo!' Assim, na maior cara de pau e tal – 'Você já tomou bomba comigo!'. No caso de Márcio, parece que o fato de o professor, em suas palavras, ser "bicha" é um fator complicador da relação, mesmo que ele reconheça que o professor agiu corretamente ao reprová-lo. O que ele parece não suportar é a forma de o professor se referir ou mesmo do tratamento a ele dispensado. Essa relação se acirra diante do evidente preconceito sexual do jovem para com seu professor.

Todos os relatos de Rosa são longos e detalhadíssimos. Mas, ao falar de um certo professor, ela o faz com sofrimento e um quê de descrença em suas práticas. Reiteradamente reconhecido por todos como um "bom professor" – "o povo adorava ele! Tecnicamente falando ele é um bom professor, eu também acho que ele é um bom professor" –, Rosa teve com ele "graves problemas". Ela reconheceu o professor no seu primeiro dia de aula. Rosa trabalhara com vendas de meias de uso médico e fizera uma visita a ele, no consultório. Quando ela fez essa revelação, embora ele a tenha reconhecido, segundo ela, ele "cortou" e "não deu muita abertura!". Ela, talvez, tenha se decepcionado por não ver nas expressões do professor o reconhecimento por todo seu esforço para entrar no curso de medicina. Mas tudo começou quando ele não quis atestar – sendo que o fez para outras pessoas – que ela esteve presente (e a presença valia pontos) na aula em que ela o havia reconhecido, embora tenha "chegado um pouco atrasada". Segundo Rosa, ele foi "curto e grosso": "Eu não vou te dar presença porque você não quis falar naquele dia". Eu falei assim: "Olha, eu sinto muito, mas eu estava aqui e você viu que eu estava aqui, se você deu para todo mundo que chegou atrasado e não dá para mim, é injusto!". A partir desse dia o professor passou a ignorar as intervenções de Rosa. E, para ela, não

estágio remunerado (necessário não só para a sua formação, mas também para a sua sobrevivência) que ele desenvolve no período diurno. Mais uma vez, aparece aqui a questão do tempo como impedidor de um maior contato com os professores: "eu tenho muito pouco tempo para procurar o professor e pedir para ele uma explicação... separado da turma. Não faço isso porque não tenho tempo, uai!".

deixá-la falar ou mesmo ignorar as suas intervenções é um descaso “grave”: “se eu perguntava alguma coisa, ele fingia que não ouvia”. Essa atitude se tornou insuportável para a estudante que, um dia, a sós, no final da aula, o interpelou: “Olha, você tá me ignorando na aula. [...] se você tem algum problema, você tem que conversar comigo, não é fazer isso não! Aí eu chorei...”. Ao que o professor respondeu: “Eu não tenho interesse de prejudicar ninguém não. [...] Que é isso? Se você vê isso, não é verdade”. Mas o confronto não se resolveu nas primeiras discussões.

O que me interessa no caso é o abalo da autoestima de Rosa diante de uma prática do professor, marcada não só pela competência profissional reconhecida por todos, mas também pela utilização do poder, seja para ameaçar, para punir, para ignorar ou para ridicularizar a estudante, na alimentação desnecessária de um conflito inicialmente sem importância, mas que revela uma gama de preconceitos e discriminações enrustidas, nos atos e nas atitudes do mestre.

As questões vivenciadas por Maurício são de outra ordem. No quarto semestre, ele teve sérios problemas de relacionamento com a professora de variáveis complexas, em função do método utilizado pela professora, do sistema de avaliação empregado por ela e em função de uma bibliografia que o jovem reputa “obsoleta”. Maurício nos diz que “boiava o tempo todo na aula” e que copiar os teoremas demonstrados no quadro pela professora de nada adiantava, porque era impossível acompanhar os estágios do raciocínio desenvolvidos, pois “ela passava de um estágio intermediário para um avançado sem que ninguém soubesse como...”.

O que de certa forma provoca indignação em Maurício é que, mesmo procurando a professora, ela não é sensível à situação criada e se recusa a pensar nela: “Mas gente, isso aí é exatamente o que eu passei para vocês...”. O que é importante observar no caso de Maurício é que ele denuncia uma cultura existente no interior do ICEx, a cultura da reprovação, que não só é vista como uma normalidade, mas que funciona também como um elemento aceito de exclusão, de discriminação. Existe uma recusa dos entrevistados em aceitar a reprovação como um fato normal, quando essa reprovação

não se trata de um revés pessoal ou uma “dificuldade individual”, mesmo em espaços onde “é comum as pessoas irem mal”, onde “é tipo uma cultura!”. Vale ainda ressaltar aqui o importante ato de o estudante assumir que o “não aprender” é de sua responsabilidade (seja como culpa ou incompetência).²⁹

Ao contrário do professor “autoridade” do qual falamos anteriormente, aparece de forma bastante intensa na experiência desses jovens um tipo de professor que pouco ou nada contribui para a experiência universitária. Para se referirem a esse professor utilizam-se de formas agressivas, pouco elogiosas, carregadas de um visível ressentimento que não se pode ocultar. Importante observar que eles se referem quase que exclusivamente à prática do professor. É através da vivência dessa prática que o professor é denominado de “pesadão”, “babaca”, “cara”, “nojento”, “chato”, aquele que “pisa na bola”, “avacalhado” e “desleixado”. Esse tipo de professor é “isolado” e não se aguenta nem “encontrar com ele no corredor”. Embora essas manifestações possam ser comuns a estudantes de diferentes grupos sociais, ocupo-me delas neste espaço porque elas surgem com bastante força na vida cotidiana dos acompanhados, que nem sempre as superam, carregando algumas delas ao longo do curso, transformando-as em traumas pessoais provocados por professores, nesse caso, “causa de tanto sofrimento, medo e ódio” (ACCARDO, 1997, p. 599).

Aparecem também professores de pouca idade, recém-saídos de mestrado e doutorado, que não conseguem desenvolver um “bom trabalho”, pois “sofrem para dominar a turma”, ficando sujeito às troças da sala, no seu conjunto. O que se critica na prática desses professores é que eles não conseguem dar uma direção clara aos trabalhos, deixando os estudantes “desorientados” e experimentando a sensação de “pouco proveito” nas disciplinas cursadas. Podem ainda pertencer a esse grupo de professores aqueles que os

²⁹ Aparece ainda uma recusa expressa de se avaliar determinados professores com os quais os estudantes se deram “mal”. Nesses casos de reconhecido fracasso por “não ter trabalhado direito”, “por não ter estudado legal”, ou mesmo por ter “malandrado”, os jovens não transferem o fracasso para os professores e suas respectivas práticas. Assumem a responsabilidade sem maiores problemas.

pesquisados denominam “instáveis emocionalmente”, que têm em comum com os anteriores a prática de não dar nenhuma referência para que os jovens possam agir e desenvolver estratégias de aproximação com esse professor, no sentido de melhorar a relação e tirar também melhor proveito acadêmico dela: “O E. é meio austero... é um cara, na verdade, de personalidade ambígua, tem dia que ele está de alto-astral, tem dia que ele está de baixo-astral, ele muda é... o humor dele cinco vezes ao dia”, diz Rosa, analisando um de seus professores de anatomia.

Para eles, existe também um tipo de professor “insuportável”, aquele professor que explicita constantemente o poder, através das ameaças expressas e da utilização exacerbada do poder que o cargo confere a ele. As práticas que melhor ilustram esse tipo de professor são aquelas demonstrações cotidianas de que “eu reprovoo mesmo”, “comigo não adianta chorar”, “tem que ser do jeito que eu quero”, “com aluno eu não discuto”, entre outras, proferidas muito no início do curso, como uma forma de “amedrontar” e delimitar quem é que “manda” no espaço da sala de aula. Podem entrar aqui nesse caso, por exemplo, professores que manifestam “ciúmes” de seus monitores, como foi o caso de Rosa e seus dois outros colegas monitores, em Viçosa, que tiveram as “asas cortadas” por uma professora recém-chegada de um doutorado, que, ao assumir a disciplina, avisou: “Não quero esse esnobismo aqui no departamento”. De acordo com os relatos, os monitores faziam muito sucesso na monitoria porque conheciam o conteúdo da disciplina e utilizavam a mesma linguagem dos estudantes que os procuravam. Além disso, eles davam plantões aos sábados e domingos aos colegas com dificuldades de aprendizagem. A aceitação dos monitores pelos colegas levou a professora a acreditar que eles queriam ser “melhores do que ela”.

Outro tipo de professor criticado é aquele que eles denominam “burocrata”, e “preguiçoso”. É um tipo de professor que, embora demonstre conhecimento da matéria (os jovens não questionam o conhecimento do professor), fica o tempo todo utilizando exemplos “simplistas”, “repetitivos”, “conhecidos”, “sem a menor criatividade”. E isso de certa forma irrita aos jovens, que estão sempre esperando “algo mais” do professor.

Como já falei em nota anterior, mesmo em se tratando de diferentes circunstâncias, os estudantes também são críticos quanto à relação e atuação deles próprios e não responsabilizam somente o professor que “não era bom” pelo seu desempenho e rendimento acadêmico. Fica claro, no conjunto dos relatos, que mesmo nessa circunstância é preciso ser “dedicado”, “esforçado” e “vigilante”. Do contrário, o recurso é “suportá-lo”, e “rezar” para não passar por ele ou não encontrá-lo no próximo semestre. Nesse caso, os estudantes desenvolvem estratégias de aproximação, de forma dissimulada, para com esse professor, no sentido de tirar proveito (a nota mínima necessária já é suficiente) dessa relação confusa e truncada. No caso de Márcio, por exemplo, aparece como importante o desenvolvimento do “jeito” de lidar com esse tipo de professor.

Reprovado na disciplina de teoria geral do direito com a professora M., sofreu uma série de “gozações” dos colegas, do tipo “mas como é possível você ser reprovado com fulana?”. No semestre seguinte, Márcio pôs por terra convicções trazidas do interior do lar, manifestas nos primeiros semestres, como aquela de detestar aluno “puxa-saco”, como vimos anteriormente, demonstrando ter aprendido o “ofício de aluno” e aplicando-o da seguinte forma:

Dessa vez fui, puxei o saco dela lá e tal. [...] Ah, cheguei mais perto dela, fui conversar com ela, falei, ô, professora... [...]Cumprimentava ela, como é que vai. Não sei o quê... Preparando, para ela não... perceber que eu estava mais interessado nesse semestre, estava mais presente, participando das aulas dela...

Para além dessas vivências dicotômicas – “boas” e “ruins” – com o conjunto dos professores com o quais se trabalhou nesses quatro semestres, aparece também com força a importância do professor na definição, solidificação e questionamento da carreira escolhida pelo jovem, como é o caso de Maurício, que se dedica mais a determinadas disciplinas assinaladas pelos professores como elemento de estruturação de uma carreira.

Mas, nesse caso, não podemos esquecer que, dentre todos os entrevistados, Maurício parece ser aquele que mais respeito tem pelos

professores. Mesmo quando se refere de forma menos elogiosa a um professor, ele o faz com cuidado. Para ele, o professor é uma autoridade, merece “respeito” e não “ocuparia” o cargo que ocupa na UFMG “se não soubesse”.

Vale a pena lembrar ainda que os estudantes vão descobrindo áreas de que “gostam” mais, a partir do contato com determinados professores e do próprio desempenho deles em certos conteúdos. Mas a afirmação em uma carreira escolhida com “gosto” e cálculo do que ela pode oferecer em termos de perspectiva de vida pode sofrer sérios abalos, dependendo das interpretações que o professor faz da prática e da evolução do jovem no decorrer do semestre. O ato de interpretar a prática do estudante, que para o professor poderia funcionar como uma ajuda determinante de reorientação da carreira, pode também comportar efeitos deletérios não dimensionados.

O ato de interpretar implica respeitar todo um contexto no qual o sujeito está inserido. As responsabilidades desse ato aumentam quando se nota que o profissional significa uma autoridade, um sujeito de suposto saber para o jovem. No caso particular de Alice, no quarto semestre ela se encontrava muito fragilizada psicologicamente em função de uma série de questões paralelas vivenciadas (desavenças com o pai, impossibilidade de visitar mais frequentemente sua família no interior, desavenças com o namorado, mudança de moradia, doenças da mãe...) e também pela pressão própria, “natural”, produzida pelo volume de trabalho do curso de fisioterapia, o que a levou a se declarar “deprimida” e a fazer uso de “antidepressivos”. Essas circunstâncias, ao que parece, eram desconhecidas pela professora que era modelo para a jovem, que em uma conversa com Alice, afirmou que ela “era muito insegura!”. A interpretação de que Alice “era muito insegura e que ela não seria uma boa profissional se não dominasse essa situação” abalou muito Alice, que passou a questionar suas competências e acreditar que não tinha o perfil profissional para o exercício da fisioterapia. Particularmente, a imagem de pessoa insegura que a professora ressaltou não me parece ser a imagem característica mais marcante de Alice. No meu entendimento, não só com base nos depoimentos oferecidos, sempre claros, objetivos e paradigmáticos, mas também a

partir dos diversos encontros mantidos com a jovem, ela se mostrou bastante segura até em momentos difíceis, como aqueles em que veio ao choro. Ela se permite chorar, recompõe-se e pede para continuar a entrevista, com firmeza e determinação. O que me interessa nesse caso é demonstrar o poder da interpretação do professor e os efeitos dessa interpretação sobre as ações dos jovens. Ressalta-se ainda nas orientações da professora que a competição nesse curso, com o devido incentivo dos mestres, instala-se muito prematuramente nos primeiros semestres, deixando poucas margens para uma progressiva adaptação ao saber-fazer inerente a esse campo profissional.

De forma mais conclusiva, todos os investigados reconhecem que a prática do professor é um elemento fundamental para a sua formação acadêmica, quando ele é uma autoridade. E é ao estabelecer uma relação de trabalho que propicie avanços no processo de busca e construção do conhecimento que o horizonte do investigado parece alargar-se, abrir-se para outras perspectivas, como as bolsas de iniciação científica, as monitorias, a participação remunerada em projetos de pesquisas e grupos de estudos. Associa-se a essa boa relação com o professor o trabalho acadêmico desenvolvido e a competência em desenvolvê-lo, circunstâncias que vêm garantindo ao universitário questionado inserir-se em instâncias que exigem acúmulo de capital escolar. Esse, por exemplo, foi o caminho seguido por Esdras, único dos entrevistados a conseguir uma bolsa de iniciação já no quarto semestre.

Observa-se também que, no conjunto dos casos investigados, os professores não sabem lidar com aqueles estudantes pouco convencionais, que nada têm de “aluno-padrão”, que não dão necessariamente as respostas esperadas para as questões formuladas no espaço acadêmico e que não apresentam um rendimento acima da média esperada para esse conjunto de cursos. Os professores revelam uma “impaciência” e veem nas manifestações dos jovens (participar de DCE, de DA, ida a encontros de área, participação nas greves, nos movimentos culturais dentro da UFMG, não fazer prova no dia e hora marcados, fazer “bicos” em função das necessidades materiais, entre outras ações) certo “pouco caso” e um “não envolvimento” com as questões atinentes ao curso, deixando antever que as práticas

desenvolvidas pelos estudantes não são educativas e não contribuem para a formação da identidade e para a vida profissional futura.

Ainda uma importante lição que pode ser observada nas ações dos estudantes pobres no decorrer desses quatro semestres é que, com o passar do tempo, eles “ficam mais espertos” e começam a lidar com mais segurança, racionalidade e objetividade com a questão da relação com os professores, efetuando, assim, aquela aproximação estratégica e interessada, da qual falamos anteriormente, com certa desenvoltura. Por exemplo, eles se informam junto aos colegas como é o professor do próximo semestre, eles buscam uma maior proximidade junto àqueles professores “sensíveis” ao bom desempenho acadêmico do estudante, não se recusam a “puxar saco”, estrategicamente, de professores, para serem aprovados em determinados conteúdos, e aprendem a buscar aqueles professores que pesquisam, com fins de tirar proveito dessa relação, como, por exemplo, uma indicação para bolsa de iniciação científica. Entretanto, evitam manifestar-se nas aulas daqueles professores que supervalorizam o conhecimento, e evitam dar opiniões naquelas aulas em que o professor admite o riso como forma de humilhação. É que eles parecem ter aprendido que a relação estudante/professor não é um mero caso de “desarranjo mútuo de anjo de guarda”, como diz Rosa. Exercitam assim, ao extremo, o mimetismo estratégico como forma de sobrevivência nesse espaço competitivo.³⁰

A título de conclusão, podemos dizer que os dados apresentados por nós, das vivências dos jovens no interior da universidade, e aqui, mais precisamente, aqueles referentes à relação estudante/professor, nos autorizam a falar de uma especificidade de ações de estudantes das camadas populares, mesmo pouco sabendo como é a relação de universitários de outras frações sociais e professores. A relação com os professores dos jovens pobres entrevistados se apresenta recoberta

³⁰ Um exemplo paradigmático de mimetismo estratégico pode ser encontrado em Portes e Cruz (2007) ao tratarem das estratégias sociais e escolares de um pardo no século XIX, José Rubino de Oliveira, quando de sua passagem pela Academia Jurídica do Largo de São Francisco, São Paulo, como estudante, em um tempo, e como professor, noutro. Ainda que se corra o risco, aqui, de interpretar a “mobilidade como prêmio da docilidade”, conforme quer Bourdieu (ORTIZ, 1983).

de sentimentos negativos quando está presente quebra de contrato, uso excessivo do poder, prática pedagógica desinteressada, desconhecimento dos diferentes sujeitos sociais com os quais os professores lidam, manifestação de preferências (como as sexuais, por exemplo). Entretanto, existe uma unanimidade: o professor é fundamental na construção dos saberes necessários a uma filiação. Como hipótese, talvez advenha daí a forte ênfase que os jovens colocam nas entrevistas em um tempo desperdiçado em relações infrutíferas, seja do ponto de vista afetivo, seja do ponto de vista de uma acumulação de conhecimentos necessários a um posicionamento favorável diante das ameaças colocadas pela seleção interna existente dentro das diferentes carreiras universitárias.

Assim, é possível, após uma compreensão mais profunda dos determinantes da relação com os colegas e professores, reutilizar o espaço da sala de aula. É da atuação na sala de aula e do desempenho acadêmico que trato a seguir.

A atuação na sala de aula e o desempenho acadêmico

A sala de aula aparece em todos os depoimentos como um momento significativo para os entrevistados. É a partir da atuação na sala de aula que o estudante poderá se expor diante dos colegas e professores e pouco a pouco conquistar espaço nesse território demarcado pela presença de diferentes e atuantes grupos. A análise das manifestações geradas na sala de aula e em suas imediações revela uma constante efervescência nesse espaço. A sala de aula é o lugar privilegiado das manifestações do poder, do saber, da solidariedade e da intolerância (dos estudantes e dos professores). Mas é também um espaço de esperança e de possibilidades de manifestação e construção de conhecimentos necessários para se enfrentar a “vida lá fora”. Um olhar atento sobre as manifestações na sala de aula revela ainda um fato importante para a nossa pesquisa: como o nosso pesquisado “estuda”.

Inicialmente, a sala de aula é um lugar de “observar”, “falar pouco”, “prestar muita atenção”, “perguntar só em último caso”, sendo que as dúvidas devem, de preferência, ser tiradas na biblioteca

ou com um colega. Como relata Alice, no primeiro semestre “ninguém sabia o meu nome. Eu ficava lá no cantinho da sala para ninguém me ver e ninguém querer me perguntar nada”, assumindo uma clara atitude de preservação. É que de pouco a pouco vai-se aprendendo que o lugar na sala é estratégico; do contrário, não haveria todo um movimento de aproximação/distanciamento daquele espaço que os pesquisados denominam “frente da sala”, de uma maior proximidade do professor. Nesses cursos, ficar no “fundão” “nem pensar”!

Não é sem razão que todos os nossos depoentes sentam na “frente da sala”, com exceção de Alice que, ao longo dos semestres, continuará afirmando que não se senta na frente por causa do seu tamanho físico: ela se senta atrás porque, do contrário, “atrapalharia a visão dos outros”. Márcio relata que no primeiro semestre ele se sentava “ali na última fileira ali da... sala, pronto para cair fora da sala...”, como se aquele não fosse um espaço para ele.

Para Rosa e Márcio, sentar-se na frente é fundamental porque eles se utilizam ainda da estratégia de estudar “no dia” ou na “véspera das provas”, embora reconheçam as limitações desse artifício. Mesmo que eles “prestem muita atenção na aula”, por vezes seus resultados não serão os esperados. Eles sabem que necessitam desenvolver, e rápido, a estratégia de estudar todos os dias para que os conteúdos não se acumulem. Márcio vem dando resposta a essa situação a partir de sua entrada no estágio em um escritório de advocacia que possui uma boa biblioteca, onde ele tem “muito tempo” para estudar e fazer os trabalhos escolares. É nesse espaço que ele vem descobrindo e estabelecendo relações importantes entre as matérias, relações “boas de se fazer”. Rosa, não. Ela utiliza e tenta capitalizar de todas as formas a estratégia de sentar-se na frente e fazer quantas interferências forem possíveis. Ela revela que “A vida toda, sentei na frente. Nunca sentei atrás”. Na universidade, embora tenha consciência, Rosa vem estudando muito em cima da hora.

Com essa estratégia de aprendizagem só resta a ela, como afirmamos, capitalizar todas as oportunidades dentro da sala de aula. Mas, por exemplo, naquelas matérias em que a prática predomina, ela vem enfrentando muitas dificuldades: “Anatomia eu estou com medo!

Sabe, eu não sei por que é, eu tenho uma coisa com anatomia... Sabe por que a minha insegurança em anatomia? Acho que é... não tem aula teórica, quase". Mesmo porque a estratégia de "prestar muita atenção" à aula pode possuir alguma rentabilidade para estudantes frequentes e organizados, o que não tem sido o caso de Rosa.

Para os entrevistados (com exceção de Rosa), a participação na aula propriamente dita se resume na apresentação de trabalhos ou mesmo em responder a alguma pergunta mais direta efetuada pelo professor. Essa participação é mais tímida ainda na presença do professor. O que ocorre é a formação de pequenos grupos de discussão das questões tratadas ou daquelas a serem tratadas, nos intervalos e mesmo depois da aula. Parece que a participação nesses espaços é que vai possibilitando pouco a pouco uma atuação e intervenção na aula.

Ainda que se tenha "vontade", "desejo" de "perguntar", "participar" e "tirar dúvidas" na sala, os nossos jovens são dominados por certo medo, pois não têm certeza se prepararam "bem" o tema tratado pelo professor. Acompanha esse medo um receio de que os colegas possam "rir" da intervenção, da pergunta efetuada, de que ela não faça sentido, esteja fora "do assunto", seja uma pergunta "imbecil". Nesses casos, a turma maior "não perdoa" aquele que pergunta. Outra circunstância importante e inibidora das manifestações na sala de aula – sem querermos estabelecer qualquer relação mecânica do tipo favorecidos/desenvoltura e desfavorecidos/não desenvoltura – é a desenvoltura que os colegas apresentam na fala. Desenvoltura de que os nossos depoentes se julgam privados.

Entretanto, nota-se que essa participação vem sendo limitada também pela ausência de material (basicamente os livros) que o estudante não pode comprar e que a biblioteca não tem. Eles têm consciência de que o desempenho fica prejudicado nessas circunstâncias. Essa situação acentua a insegurança. Como diz Márcio, "Aí, você vai fazer lá uma pergunta mais imbecil do mundo?".

Esse fato revela que nos cursos investigados, dentro da sala aparece toda uma repressão dos colegas para que não se façam perguntas "imbecis" e, conforme Willis (1991), a arma do ridículo, o

riso, nesses casos, é inevitável, como confirma Maurício: “se for uma pergunta muito imbecil mesmo, aí a turma ri”. Mas, para Rosa, essa é uma situação que deve ser “afrentada”, ao contrário de seus colegas que não exercitam o direito de participar da aula com as dúvidas e questões possíveis (da maneira como eles dão conta de formulá-las).

Em contrapartida, a participação mais subjetiva desses jovens na sala de aula vai revelando todo um método de estudo do “bom aluno”, que compreende: “tirar as dúvidas junto a colegas e livros”, “habituar-se a frequentar a biblioteca”, “fazer os trabalhos de casa”, “fazer os exercícios da matéria na sala”, “copiar do quadro”, “fazer notas durante a aula”, “procurar gostar das aulas”, “frequentar a monitoria”, “estudar individualmente”, “prestar atenção”, “ser frequente”, “procurar o professor mesmo que de forma breve, depois da aula”, “procurar o professor no gabinete dele”, além de ter “paz e tranquilidade”. Essas atitudes lembram ainda ao jovem que ele está em um curso altamente seletivo, marcado por exigências de várias ordens, principalmente por aquela de ser “bom aluno”. Lembram, ainda, que aquela posição privilegiada ocupada até o final do ensino médio, quando eles eram os melhores alunos, não existe mais, como recorda Maurício: “É, como falei, sempre um ou outro se sobressai mais, não é? Eu já não era o mesmo Maurício lá, que tirava sempre as melhores notas”. Lamenta-se, assim como um grupo de alunas investigadas por Broccolichi (1997, p. 512), a perda de “um paraíso perdido”, no qual “faziam parte do pequeno círculo dos bons alunos, tanto mais apreciados e encorajados quanto mais raros eram, e que perderam bruscamente essas relações gratificantes e a serenidade que elas engendravam, ao chegar a um liceu com exigências escolares mais elevadas”. Paraíso onde se podia corresponder “às expectativas dos professores e a participar com eles de um jogo de gratificações mútuas” (BROCCOLICHI, 1997, p. 508).

Mas as atitudes anteriormente mencionadas também são possibilitadoras da construção do conhecimento e preparam os depoentes para a participação nos trabalhos de grupo³¹ no espaço

³¹ É possível perceber pelos depoimentos que os trabalhos coletivos cobrados pelos professores, na verdade, são trabalhos fracionados, em que cada jovem “prepara

acadêmico, principalmente “quando as coisas não vão bem” ou quando “o negócio fica meio complicado para todo mundo”, como diz Esdras, referindo-se a como o grupo enfrentava as dificuldades vivenciadas nas disciplinas matemática discreta e análise combinatória. Nesses casos, parece haver uma solidariedade entre os integrantes do grupo, em que os colegas funcionam como uma fonte de consulta, estabelecendo uma relação de ajuda mútua. É o que se observa, também, na Faculdade de Direito, quando se precisa de ajuda naquilo que se refere aos conteúdos curriculares. Há uma troca intensa de informações, que vai estruturando essa “relação de sala de aula”.³²

Aliás, Márcio revela que na Faculdade de Direito existem trocas intensas dentro do grupo, como a “cola”. Para ele, a “cola” é quase institucionalizada. Seu relato sobre a questão é bastante esclarecedor, mesmo efetuado contra a vontade de sua mãe, Dona Jandira, que vê na atitude do filho um ato de delação dos colegas: “Fica aí dedando os outros, fica!”.

Se a “cola” é um recurso rotineiro utilizado pelos estudantes do curso de direito, ela não apareceu em nenhum outro curso de modo significativo. Aparecem, sim, outras estratégias que se tornaram rotineiras diante da exiguidade de equipamentos dos cursos e do tempo dos universitários. Por exemplo, diante da impossibilidade de marcar os horários de utilização dos computadores no período diurno, Esdras e colegas passam a marcar os horários de utilização no período da noite, pois, para ele, são muito importantes na formação do profissional de sua área os trabalhos práticos, motivo pelo qual ele tinha que “se virar” para realizá-los. Nesses casos, trabalham para

uma parte” e, posteriormente, “junta-se tudo”. O único momento coletivo desses trabalhos é, na verdade, a apresentação.

³² Entretanto, vale lembrar que isso não funciona sempre para todos os cursos, como bem mostra Maurício. Questionado se seus colegas “davam algumas dicas”, observemos sua resposta: “Uns nem tanto. Às vezes a pessoa está ocupada, não é, e você chega perguntando, ela não recebe aquilo, ‘ah... não me incomoda, não!’ É lógico que não falam explicitamente, mas você percebe. [Risada] [...] Assim, ela fala com... não te dando atenção, entendeu? Ela te responde, mas ela nem sabe o que você perguntou. Então... então você percebe o total desinteresse da pessoa para te dar uma ajuda”.

efetuar as exigências escolares, com evidentes prejuízos no outro dia, na aula: “durmo, durmo, durmo...”.

A atuação do jovem pesquisado também pode ser notada nos “trabalhos de grupo” dentro da sala de aula, recurso pedagógico bastante utilizado em todos os cursos investigados. Mas a participação se limita ao espaço da sala (ou da biblioteca), com exceção de Esdras. Esse é mais um “privilégio” que ele acumula, diferentemente dos colegas. É que sua república é formada basicamente por estudantes de uma mesma turma de ciências da computação. Para os outros, fora do espaço escolar torna-se muito difícil estudar em grupo, não só em função do horário, que é integral, mas também em função das distâncias das moradias: “perde-se muito tempo dentro de um ônibus para ir para a casa de um colega para estudar”, segundo Alice.

Quando se observam as manifestações de Alice sobre o seu desempenho acadêmico, tem-se a nítida impressão de que ele não é algo significativo. Ela pouco fala dele. Entretanto, podemos observar no conjunto dos depoimentos sua total dedicação aos estudos, mesmo nos piores momentos, como aqueles vividos no quarto semestre, quando a jovem “só queria dormir, chorar, nem estudar eu conseguia, nem tinha... não tinha graça, não”. Entretanto, inúmeras vezes ela se levanta às duas horas da manhã para estudar, demonstrando um ascetismo necessário para se manter a visibilidade como “bom aluno” nesses cursos.

O desempenho de Alice (e de Esdras, também) é fruto de uma total dedicação aos estudos, e ela se vê recompensada diante de seus resultados: “É minha meta, não é? Eu estou aqui para estudar, para tirar nota boa, eu me sinto recompensada, não é? Meio que conquistando meus objetivos”.

Aliás, no caso de Alice (e de Maurício, também), o ato de “estudar muito”, materializado no rendimento acadêmico, é que tem funcionado como um elemento de sustentação psicológica naqueles piores momentos vividos. Nesse caso, o rendimento acadêmico, com o reconhecimento que ele propicia e a satisfação pessoal que daí surge, parece não deixar que o sujeito sofra muito além do suportável e possa, assim, evitar (no caso dela não foi possível) a intervenção de

profissionais da psicologia e da psiquiatria naqueles momentos mais críticos.

A pressão que os colegas mais favorecidos exercem sobre os acompanhados é bastante forte nesses cursos, como mostra o caso de Márcio, diante da indignação de seus colegas porque ele “tomou pau” com uma professora com a qual até “na conversa” se passava:

Quando você fala, ah, tomei pau no semestre passado, aí o cara, êh... esse cara é burrinho [sorrindo], começa a pensar assim... tomar pau com a M. H.? [...] burrinho, pô! M. H.? [Indignado] Como é que foi tomar pau com ela? Aquilo ali até na conversa você passava... o problema é esse, eu não quis chegar perto dela e puxar saco...

Márcio produz uma série de representações imaginárias, no sentido utilizado por Michel Pécheux (GADET; HAK, 1990), a partir dessa experiência e passa a se preocupar mais com aquilo que os colegas poderão dizer do que com aquilo que eles realmente dizem. E o sentimento predominante, que possui alguma base na realidade, pois Márcio já ouviu manifestações nesse sentido dos colegas, é que ele é “burrinho”. Esse sentimento de menos valia experimentado tem raízes na percepção que Márcio tem dos colegas: “Um pessoal que lê muito, se diz entender de tudo um pouco... ser um cara culto e tal, se julgar culto e tal”, ou seja, um pessoal portador de um capital cultural do qual ele não tem domínio.

Os relatos de Maurício são eloquentes para mostrar como as questões paralelas afetam a vida acadêmica do jovem investigado. Mesmo que o jovem seja portador de conhecimentos e habilidades necessários para um bom desempenho na disciplina, isso não basta. É necessário evitar-se aquilo que “perturba”, é necessário evitar ainda preocupar-se com “outras questões fora da sala de aula”.

Os nossos jovens vivem sempre a ilusão de que uma atitude racional frente aos conflitos existenciais vividos após a entrada na universidade possa superá-los, como diz Márcio: “Eu me concentro e pronto!”, corroborado por Maurício: “Olha, eu tentava o máximo possível, não é? Eu estou dentro da escola, meus problemas ficam lá fora, não é? Então, dentro da sala eu procurava distrair, não é?”

Concentrar na matéria, não é? Isso aí é mais ou menos uma terapia para mim”. Nesses casos, parece ser verdade que a relação com os professores, com os colegas e um rendimento acadêmico satisfatório, associados a toda uma dinâmica vivida no interior da universidade tenha uma função “terapêutica” para esses sujeitos ao conseguir prendê-los de alguma forma à realidade.

Não se pode ignorar aqui que é no espaço universitário que eles são mais valorizados. A identidade valorizada que eles possuem é a de “ser estudante de direito”, “ser estudante de medicina”, “ser estudante de engenharia”... Nessas circunstâncias, como no caso de Maurício (de Alice e Rosa), eles vivem as questões subjetivas com muita intensidade, produzindo questionamentos que remontam à essência da problemática existencial: “por que, em especial, comigo?”. É o que Maurício se questiona ao enfrentar aquilo que ele diz ser “uma coisa terrível, foi uma guerra psicológica, não é?”. Referindo-se ao seu terceiro semestre, ao viver situações tais como pensar nos pais desesperados com a “doença mental” do irmão, ter de acompanhar a internação hospitalar do irmão na cidade de Belo Horizonte, ter de obter resultados acadêmicos suficientes para não perder a bolsa de manutenção da Fump, ter de suportar tudo isso sozinho... Segundo Maurício, várias vezes passava pela sua cabeça no decorrer das aulas: “Se eu perder a bolsa, eu vou ter que trancar a matrícula e ver como é que fica...”. Diante desse conjunto de situações, ele produz um questionamento importante: “É justamente a conjuntura, a circunstância não coopera para você, não é, ir bem. Você está preocupado, você está intranquilo, não é? Então, isso aí, eu acho que o emocional interfere demais no rendimento”. E conclui: “A gente entra na faculdade o... o mais difícil não é você entrar, o mais difícil é você sair dela formado”.³³

³³ Observemos a similitude entre as observações de Maurício e as análises de Coulon (1995, p. 142, grifo do autor), mesmo que o contexto e as razões sejam outros: “Atualmente, o problema não é entrar para a universidade, mas permanecer nela. Com efeito, as estatísticas são brutais: considerando as disciplinas em conjunto, mais de um estudante em dois abandona a universidade francesa sem diploma por ter fracassado ou por ter desistido no decorrer do primeiro ciclo universitário”.

Importante recordar a alegria com a qual esses jovens entraram na universidade. Para Bregunci (1988), em seu estudo sobre as representações no cotidiano dos estudantes da Faculdade de Educação da UFMG, com o tempo, eles vivem um processo de esvaziamento. Os estudantes dão provas nos depoimentos de que frequentar a faculdade é também uma forma de prazer. A escola não é somente uma maneira de adoecer. Ela é um prazer, também. O que faz adoecer são as circunstâncias, que impedem de viver esse prazer. Para todos os depoentes, o trabalho universitário “é duro” mesmo. E disso eles não reclamam. O que parece fugir à compreensão deles é como a vida acadêmica pode se transformar em um “inferno” em função das questões paralelas, ainda mais quando se convive com colegas que, além de portadores de um conjunto de valores (culturais e econômicos) que eles não possuem, são estudantes academicamente muito competentes.

Mesmo nessas circunstâncias, os universitários apresentam o seguinte rendimento semestral global no período investigado:

Quadro 2 – Rendimento semestral global

NOME	1° semestre	2° semestre	3° semestre	4° semestre
Alice	4,16	4,73	4,46	4,59
Esdras	4,75	4,50	3,80	4,40
Márcio	3,68	2,00	4,42	2,90
Maurício	3,82	2,79	3,03	3,09
Rosa	3,82	2,79	3,03	3,09

Obs.: O rendimento máximo é igual a 5.

Fonte: Portes (2001). Elaboração nossa.

O rendimento semestral global dos jovens pesquisados na UFMG me autoriza a dizer que, mesmo diante do conjunto de circunstâncias analisadas neste trabalho, os estudantes estão um pouco acima da média, conforme se pode observar no Quadro 2.

É importante observar que os depoentes são muito rigorosos consigo mesmos quando se trata de analisar o rendimento acadêmico por eles conseguido. Esse rigor pode ser reforçado por aquela situação de ter de conviver com colegas que possuem uma produção

acadêmica “acima da média”. Os nossos jovens pertencem a turmas cujas estatísticas, produzidas pelas coordenações dos respectivos cursos, são “muito boas”. Os nossos investigados se deparam aqui com a essência dos selecionados nos diferentes grupos sociais mais privilegiados. E o esforço deles, nesse caso, é para se fazerem merecedores do lugar conquistado. Não é sem razão que, após sofrer uma reprovação na Faculdade de Direito, Márcio se angustia diante de suas perspectivas:

[...] você tinha que mostrar que você veio ali, que você não está para trás do pessoal. Então, se você falhasse em uma apresentação dessa era como se você... não merecesse, não é? Não pudeste estar ali. Então... fosse uma fraude, não é? Minha turma é muito boa. Muito boa de escola, lá! E o pessoal, tem muita gente que se interessa muito a fundo, mesmo! E discute e tal, fala isso, fala aquilo, não é? O pessoal estuda mesmo, a turma cobra, a turma cobra, sim!

Mas, para merecerem o lugar conquistado, eles devem ser “alunos padrão”. Entretanto, ser um aluno padrão requer condições próprias para que isso possa se desenvolver. E, nesse caso, além das capacidades cognitivas necessárias, é também necessário possuir certo capital econômico e cultural que propicie efetuar a filiação. Se eles, como demonstram pelo rendimento escolar, mantêm a capacidade cognitiva preservada, falta-lhes exatamente a outra exigência da equação: capital econômico e cultural.

Esses dados podem revelar que a gama de sofrimento vivenciada pelos universitários pobres no interior da UFMG guarda poucas relações com as suas capacidades cognitivas, embora todos reconheçam que é preciso estar “vigilante” o tempo todo e “trabalhar duro” para obter os resultados alcançados. O sofrimento observado na trajetória universitária dos nossos depoentes diz respeito direto às suas impossibilidades de dar respostas satisfatórias para as questões paralelas que são, como mostramos, na maioria das vezes, de ordem material.

Considerações

As discussões efetuadas me permitem a proposição do *teorema do equilíbrio de placas da vida universitária*, a partir das evidências empíricas propostas e de uma máxima kantiana: “Tempo e espaço são os trilhos sobre os quais tudo se move”.

Os estudantes universitários estão sobre duas placas, simultaneamente. Em consequência, elas são inseparáveis: uma de tempo, campo imutável, porém plástico, pois não podemos alterar o número de horas delimitadas de um dia, mas podemos agilizar processos dentro de um tempo delimitado; e outra de espaço, campo da ocupação, qualquer que seja ela. Mas, no caso da universidade, a ocupação específica do espaço deve ser feita com o trabalho universitário.

Essas placas se apoiam sobre uma placa maior chamada sociedade. Quanto mais desigual for a sociedade, maior é a tendência de movimentação das placas. O ideal consagrado de vida universitária é que essas placas não se movam, produzam sempre a impressão de que são estáveis, mantendo um equilíbrio móvel e sensível. Essa é a sensação, evidentemente falsa, que o jovem mais aquinhoado cultural e economicamente produz com a sua presença e atuação no espaço universitário público e competitivo.

Entretanto, a presença e a ação do jovem pobre que se equipou culturalmente com o necessário para entrar no espaço universitário fazem mover essas placas, produzindo o encurtamento do tempo; por exemplo, com a necessidade do trabalho remunerado para a necessária manutenção, em detrimento da ocupação do espaço com o trabalho acadêmico. Essas ações produzem uma instabilidade das placas, de difícil equilíbrio e sustentação por parte do jovem pobre. A razão é que as placas de tempo e espaço, em analogia com as placas tectônicas, não se movimentam sem atrito e desgastes necessários.

A difícil função do jovem pobre que entra na universidade pública é se manter equilibrado sobre essas placas, principalmente não permitindo que a placa espaço avance sobre a placa tempo. Contudo, isso só é possível com ações externas empreendidas por sujeitos e instituições, que exerçam uma força contrária, de compensação, que equilibre os movimentos e mantenha a justaposição das placas, em especial da placa tempo, não permitindo

que a placa espaço avance demasiadamente sobre ela. Essas ações produzem algum atrito, mas são elas que podem manter o equilíbrio sensível das placas e podem produzir também a sensação de equilíbrio para o estudante pobre. Porém, para todos os estudantes, é necessário ainda o controle e a compreensão das questões subjetivas vivenciadas após a entrada no mundo universitário, para que o equilíbrio das placas se mantenha.

Referências

- ACCARDO, Alain. Sina escolar. In: Bourdieu, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 595-611.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva, 1987.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor, 1969.
- BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. *A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90*. [Texto xerografado]. Belo Horizonte: [S.l.], s/d.
- BREGUNCI, Maria das Graças C. *Representação de alunos no cotidiano de uma instituição de terceiro grau; um estudo fenomênico*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.
- BROCCOLICHI, Sylvain. O paraíso perdido. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 505-521.
- COSTA, João Batista de Almeida. *Os Borgeanos; a construção e consolidação de uma identidade desviante transformadora*. [Texto xerografado.] Belo Horizonte: [S.l.], 1983. 37p.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ELIAS, Norbert. *Mozart*. Sociologia de um gênio. Jorge Zahar Editor: Rio de Janeiro, 1995. 150p.
- ERNAUX, Annie. *Paixão simples*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1992.
- GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- HOGGART, Richard. *As utilizações da cultura*. Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora. Lisboa: Editorial Presença, 1975. 2 v.
- LAHIRE, Bernard (Avec la collaboration de Mathias Millet et Everest Pardell). *Les manières d'étudier*. Enquête 1994. Paris: La Documentation française, 1997. (Cahiers de l'Observatoire de la vie étudiante, n. 2).
- LATTARI, Mariza Conceição Grassano. *Experiências sociais nos espaços escolares: os usos da escola por jovens das camadas populares no ensino médio*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, 2011.

- LEÃO, Maria Ângela Machado; FERREIRA, Martha Guimarães. *Recepção ao calouro isento da taxa de inscrição ao vestibular*. Documento interno. Belo Horizonte: Fundação Universitária Mendes Pimentel, 1997.
- NOGUEIRA, Almeida. *Tradições e reminiscências*. Estudantes, estudantões e estudantadas. São Paulo: Typographia Vanorden & Company, 1907-1912. 9 v.
- 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 (Orgs.). *Escola e família*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.
- ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.
- PAULA, Lucília Augusta Lino de. *O movimento estudantil na UFRuralRJ: Memória e exemplaridade*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.
- PORTES, Écio Antônio. *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- _____. A relação universitário de engenharia-professor no ciclo básico do ICEx-UFMG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA - COBENGE, XXIV, 13 a 16 de outubro de 1996, Manaus. *Anais...* Brasília: Abenge, 1996. v. 1. p. 351-368.
- _____. *Trajetórias 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.
- _____. A caixa dos pobres – a ação efetiva da assistência na permanência de estudantes pobres na Universidade de Minas Gerais (UMG): 1932-1935. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, Minas Gerais, n. 2, p. 29-38, jan./dez. 2003.
- _____. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.
- PORTES, Écio Antônio; CRUZ, Ricardo Alexandra da. Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do Largo de São Francisco, São Paulo. In: PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley Cardoso de. *Práticas educativas, discursos e produção de saberes*. Rio de Janeiro: E-papers, 2007. p. 147-169.

PORTES, Écio Antônio; LOPES E SILVA, Cibelle Cristina. Os efeitos do capital cultural na distribuição dos privilégios universitários: o caso dos bolsistas de iniciação científica da UFSJ. *Tempos e Espaços*, Sergipe, 2011 (no prelo).

PORTES, Écio Antônio; SOUSA, Letícia Pereira de. *As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência: dimensão esquecida?* Relatório de Pesquisa. Pró-Reitoria de Pesquisa, Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais, 2010.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TERRAIL, Jean Pierre. *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris: PUF, 1990.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais. *Perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: UFMG/Fump, 1996.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina. *Dez anos depois: UNESP*. Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos (estudo de variáveis de capital cultural). Araraquara: Vunesp, 1999. (Pesquisa Vunesp, n. 11).

ESTUDANTES COM DESVANTAGENS SOCIAIS E OS DESAFIOS DA PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Wilson Mesquita de Almeida

“Nem tudo que está perto, está ao seu alcance” (Adauto
– Letras).

“Não sabia exatamente o que tinha que fazer,
simplesmente lia. Não grifava, não fichava, não fazia
nada do que tinha que fazer” (Carolina – História).

Introdução

O trabalho discute parte dos resultados de um estudo² que investigou o uso dos recursos e espaços da Universidade de São Paulo (USP) por um grupo de estudantes com desvantagens econômicas e educacionais. Foram analisados o processo de socialização no ambiente familiar, a reconstrução da trajetória de ingresso e o trânsito no ambiente universitário mediante a apreensão do cotidiano, da adaptação à linguagem acadêmica, da realização dos afazeres, além do contato com estudantes de origem similar e indivíduos de outros estratos sociais. A pesquisa utilizou a metodologia qualitativa, em duas fases: grupos focais e entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, farei uma síntese histórica para situar o acesso das camadas sociais menos favorecidas às universidades brasileiras. Em um segundo momento, discutirei a ruptura que o mundo universitário exerce no estudante. Por fim, à luz da pesquisa empírica realizada, discutirei as dificuldades enfrentadas

² Ver Almeida (2009). No presente texto serão destacados, sobremaneira, aspectos ligados à discussão da permanência no ambiente universitário. Aspectos como incentivos e ações para ingresso, imagens e expectativas em relação à universidade em questão, dentre outros elementos, foram tratados na obra citada.

pelos estudantes com desvantagens sociais nos seus percursos académicos, contemplando uma reflexão sobre as implicações para as políticas universitárias existentes tendo em vista uma prática mais democrática no que tange à permanência na universidade pública dos estudantes socialmente menos favorecidos.

Breve perspectiva histórica do acesso ao ensino superior no Brasil

A vida universitária de indivíduos provenientes das camadas populares constitui algo relativamente recente em termos históricos no Brasil. Santos (1998, p. 251) apresenta três momentos típicos no acesso a esse nível de ensino nas terras brasileiras. Um primeiro, que se estendeu do século XVI ao início do XIX, denominado uma “seleção entre muito poucos”, foi um período restrito à aristocracia brasileira, no qual os filhos da classe dominante eram enviados à metrópole portuguesa e lá, sobretudo na Universidade de Coimbra, desenvolviam seus estudos. Um segundo momento, chamado de “seleção entre poucos”, remete à vinda da família real portuguesa para o Brasil (1808) e perdurou até meados do século XX. Nesta fase, ainda que houvesse a entrada de alguns indivíduos das camadas médias, manteve-se o perfil elitista da etapa anterior. Por fim, estaríamos no terceiro momento relativo ao ingresso no ensino superior, marcado por uma “seleção entre muitos”. Florestan Fernandes (1975, p. 130-132) apontou essas mudanças e suas implicações no corpo de alunos da universidade brasileira:

A partir da década de 30, a urbanização acelerada e a industrialização intensificaram a desagregação do antigo regime e de sua manifestação mais inflexível, a polarização do ensino superior nas elites das classes dominantes. Os primeiros estudos, feitos por Rafael de Paula Souza e por Samuel H. Lowrie em São Paulo, por exemplo, sugere [sic] uma gradual tendência ao desmantelamento dessa polarização. Os setores migrantes da população, principalmente os de origem estrangeira, graças à ascensão sócio-econômica, passavam a absorver algumas oportunidades educacionais ao nível do ensino superior e, aos poucos, incluíram tais oportunidades educacionais em suas relações competitivas normais com as “classes altas tradicionais”.

A partir desse instante, as classes médias entram em cena. Como bem o sabemos, em vários campos, da política à economia e, por conseguinte, também no espaço universitário. Porém, devemos estar atentos ao fato de que se tratava do ingresso dos “estratos superiores das classes médias e altas” (FERNANDES, 1975, p. 133).

É somente a partir da segunda metade da década de 1960 que se verifica uma expansão mais acentuada das vagas no ensino superior, com o acesso predominante de indivíduos das classes médias (BOSI, 2000; CUNHA, 1975; RIBEIRO; KLEIN, 1982). Tal crescimento produziu efeitos na composição social dos ingressantes. Assim, esse período difere do exposto anteriormente, localizado nos anos 1930. Em passagem elucidativa, Cunha (2000) discorre sobre a mutação ocorrida na clientela: “[...] tal expansão implicou a mudança da composição social tanto do alunado quanto do professorado. Aumentou significativamente o contingente de alunos com idade mais elevada, de trabalhadores em tempo parcial ou integral. Entre os docentes, aumentou o número dos muito jovens”. Novamente, cabe reter o específico desse momento histórico. Aqui ainda temos, de forma predominante, indivíduos de camadas médias, ou seja, as chamadas camadas populares, de baixa renda ou os estratos inferiores das camadas médias raramente tinham acesso ao ensino superior.

Cardoso e Sampaio (1994), ao pesquisarem as ligações entre os estudantes universitários e o trabalho, destacam a heterogeneidade e diversidade que passam a caracterizar o ensino superior, contrapondo-as à homogeneidade e exclusividade outrora hegemônicas. As autoras sistematizaram os principais traços qualitativos dessa nova clientela:

A ampliação das camadas médias urbanas, resultado dos processos de industrialização e urbanização, concorreu para alterar esse quadro, impulsionando, inclusive, a transformação da própria universidade. *O fenômeno não é específico do Brasil. Ele se verifica, quase simultaneamente, em todos os países que passaram por um rápido processo de terceirização e urbanização e que tiveram ampliados os setores médios da sociedade. Se, antes, a universidade destinava-se, com quase exclusividade, aos jovens das camadas mais altas, depois dessas*

transformações e também nelas interferindo, um contingente cada vez maior de estudantes chegou ao ensino superior. As mudanças não se limitaram à expansão das matrículas. Novas instituições e carreiras foram criadas para dar conta dessa explosão da demanda por ensino superior. O novo contingente estudantil que chega à universidade já não apresenta a homogeneidade de antigamente. A pressão por ensino superior parte de diferentes segmentos da sociedade: jovens mulheres que já não se satisfazem com o diploma de nível secundário ou de “normalistas”, jovens oriundos de famílias sem tradição em ensino superior, pessoas mais velhas e já inseridas no mercado de trabalho em busca de uma melhor qualificação profissional etc. Com isso, a clientela passa a ser extremamente diversificada e a expansão da matrícula não significa apenas aumento quantitativo (CARDOSO; SAMPAIO, 1994, p. 31, grifos nossos).

Por fim, a partir dos anos 1990, ocorreram processos concomitantes de quase universalização do ensino fundamental, bem como uma acentuada expansão do ensino médio. Com isso, aproximamo-nos do período mais atual da demanda por vagas no ensino superior, em que ganha proeminência a reivindicação de setores da “classe média baixa” e de baixa renda, como aponta Moehlecke (2004, p. 42):

A ampliação dos níveis anteriores acabou por trazer à cena nova exigência por vagas, agora no ensino superior, e especialmente nas instituições públicas. A demanda parte de um novo estrato social, que cursou majoritariamente a escola pública e que em geral não teria as mesmas facilidades da classe média em financiar seus estudos superiores. É sintomático desse novo perfil de estudantes o tipo de movimentos sociais que surgiram reivindicando melhorias no acesso ao ensino superior, como o fenômeno dos cursos pré-vestibulares alternativos, de baixo custo e voltados para alunos carentes e/ou negros; as ações pela gratuidade nas taxas de inscrição dos vestibulares; o movimento dos Sem-Universidade; o retorno da discussão sobre a universidade popular; as propostas pelo fim do vestibular; e as políticas de ação afirmativa através de cotas sociais e raciais. Numa conjuntura de expansão, muitas dessas medidas alcançaram legitimidade política e ganharam força no debate sobre democratização do final dos anos 90.

Em suma, ao traçar o percurso histórico de acesso à educação superior no Brasil, podemos vislumbrar, analiticamente,³ ao menos quatro períodos e suas respectivas características: 1) até os anos 1930, o acesso era exclusivo das elites; 2) dos anos 1930 até os 1970, os estratos superiores das classes médias predominavam; 3) dos anos 1970 até meados da década 1990, marcado pelas camadas médias típicas e, finalmente, 4) a partir dos anos 1990, no qual ocorre uma segunda onda de expansão mais acentuada do ensino superior – que ganha contornos mais definidos nos dias atuais – caracterizando a luta por acesso dos setores de classe média baixa e de baixa renda.

Atualmente, nas investigações sobre ensino superior, há um olhar mais atento sobre a trajetória completa, englobando acesso e permanência, dos indivíduos pertencentes aos segmentos socioeconômicos mais desprovidos. Na França, alguns estudiosos pesquisam a mudança ocorrida em um período de mais de trinta anos, iniciado a partir do estudo central de Bourdieu e Passeron (1964), e procuram compreender a situação contemporânea marcada pelos “novos estudantes”, categoria proposta por Erlich (1998). O interesse está centrado na compreensão das consequências do grande crescimento de um novo tipo de aluno, mais diverso e multifacetado em relação aos “herdeiros” que cultivavam valores típicos da cultura erudita, como literatura clássica, teatro, pintura, dentre outros, retratados em Bourdieu (1988). Há um deslocamento do olhar para a vida cotidiana dos estudantes – jornadas, modo de vida, relação com o trabalho universitário, maneiras de estudar, alojamentos, alimentação, dentre outras atividades (BONNET; CLERC, 2001).

No Reino Unido, esforços foram conduzidos pelo governo no sentido de “ampliar a participação, em pelo menos 50% até 2010, dos jovens na faixa de dezoito a trinta anos pertencentes a grupos da classe trabalhadora” (ROSS et al., 2003, p. 3).

³ A realidade é muito mais dinâmica para ser assim agrupada. Apesar de tal limitação, entendemos que esses sejam os traços essenciais do ensino superior brasileiro no que tange ao acesso das mais variadas camadas sociais, à luz da sistematização de várias pesquisas e estudos realizados sobre o tema.

No Brasil, guardadas as diferenças de contexto, a situação é próxima. Desde a década de 1990, sobremaneira, movimentos sociais, pesquisadores e gestores públicos discutem formas de ampliação do acesso das camadas menos favorecidas à universidade: são debatidas políticas de ações afirmativas como cotas sociais e raciais, bonificação, remodelação do vestibular, avaliação seriada, dentre outros formatos. Nesse bojo, têm sido realizadas pesquisas com o objetivo de melhor compreender a luta por acesso e permanência das camadas populares (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000; PAVÃO, 2004), jovens pobres (SOUSA E SILVA, 2003), segmentos de baixa renda (DAUSTER, 2003), dentre outras denominações constantes em vários outros estudos nesse campo.

Estudantes com desvantagens sociais na USP

Os alunos foram selecionados a partir de um cruzamento solicitado junto à Pró-Reitoria de Graduação da USP com ingressantes de 2003, a partir das respostas ao questionário socioeconômico da Fundação para o Vestibular (Fuvest) – responsável pela aplicação do vestibular.

Os critérios utilizados para a seleção dos alunos a serem pesquisados levaram em consideração, a um só tempo,⁴ as seguintes condições: ensino fundamental e médio cursados em escola pública ou supletivo, excetuando as escolas técnicas federais; pais com escolaridade até o ensino médio incompleto; pai e mãe como trabalhadores, ou seja, vivendo da renda do trabalho; estudantes do período noturno; renda familiar de até 3 mil reais e um aluno que trabalhasse e se sustentasse com essa renda e/ou auxiliasse no sustento da família.

Das 39 pessoas extraídas do cruzamento inicial, após os contatos, 14 participaram dos três grupos focais e 3 foram entrevistadas. Os participantes dos grupos também foram, posteriormente, procurados para complementação de pontos

⁴ Ou seja, o operador lógico considerado, portanto, é a conjunção E, indicando que tais critérios foram considerados simultaneamente para extrair a amostra.

lacunares e aprofundamento das informações discutidas nos encontros. Logo, o universo empírico da pesquisa foi constituído por 17 pessoas. O Quadro 1, a seguir, apresenta algumas características dos pesquisados,⁵ distribuídos por curso, idade, estado civil e cor.⁶

Quadro 1 – Características dos pesquisados

Nome	Curso	Idade	Estado Civil	Cor
Lúcia	Letras	29	Solteira	Parda
Ana	Letras	27	Solteira	Branca
Rose	Letras	34	Divorciada	Branca
Adauto	Letras	26	Solteiro	Branca
Gilberto	Letras	22	Solteiro	Parda
Antônio	Geografia	27	Casado - 1 filha	Negra
Marcos	Geografia	27	Solteiro	Parda
Mário	Geografia	33	Solteiro	Branca
Jonas	Geografia	25	Solteiro	Negra
Otávio	C. Cont.	23	Solteiro	Parda
Isabela	C. Cont.	30	Solteira	Caucasiano
Carlos	C. Cont.	21	Solteiro	Branca
Mauro	Física Licenc.	27	Solteiro	Índio
Eduardo	Física Licenc.	31	Solteiro	Caucasiano
Clara	História	23	Solteira	Branca
Robson	História	42	Solteiro	Branca
Carolina	História	33	Solteira	Branca

Fonte: Almeida (2009).

Elaboração nossa.

Uma comparação entre vários elementos que foram explorados ao longo da pesquisa permite delinear, com maior precisão, características dos pesquisados.

A grande maioria é composta de filhos de migrantes: oito pessoas possuem ambos os pais vindos de estados do Nordeste ou, pelo menos, um dos pais dessa região brasileira. Um segundo subconjunto é formado pelos pais vindos do interior de São Paulo,

⁵ Para garantia de anonimato são pseudônimos.

⁶ Informação obtida mediante autodeclaração.

seis alunos. Três possuem pai ou mãe oriundos de municípios da Grande São Paulo. Somente dois entrevistados possuem pais nascidos na cidade de São Paulo. Destaca-se aqui a situação particular de Robson, Carolina e Aduino: ao contrário dos outros, que nasceram no estado de São Paulo, *eles mesmos são migrantes* do Paraná (Robson) e de Minas Gerais (Carolina e Aduino). Sem querer tomar tal fato como elemento que por si só explicaria alguns condicionantes da trajetória familiar dos pesquisados, pois é sua combinação com outros fatores que permite fornecer hipóteses mais fundamentadas, é lícito supor que não se trata de algo fortuito, uma mera coincidência. Jerusa Vieira Gomes (1997, p. 100), em seus estudos sobre a socialização no âmbito familiar dos grupos populares, encontrou que “pais migrantes educam os filhos, no meio urbano-industrial, em condições assaz desvantajosas [...] educam os filhos para uma realidade que lhes é, ainda, desconhecida [...] eles ainda estão em processo de adaptação e ajustamento ao novo meio [...] à metrópole que mal conhecem”.

Dos pesquisados, a situação vivenciada por Aduino e sua família guarda forte ligação com os indicativos da pesquisa realizada por Gomes (1997), pois tanto ele como os pais foram fortemente socializados num ambiente bem distinto do encontrado numa cidade grande. Sua família, oriunda do interior de Minas Gerais, veio para São Paulo em 1994. A experiência com o ambiente rural marcou a vida, também, dos pais de Marcos, que foram boias-frias na plantação de cana-de-açúcar em Alagoas. A mãe de Gilberto trabalhou em sua juventude na lavoura, além do seu pai ser, desde sempre, fiscal de usina de cana-de-açúcar. O pai de Robson era agricultor, trabalhando na colheita de café. Assim, os valores ligados à vida rural são parte de quatro das trajetórias analisadas.

Ao analisar a trajetória ocupacional paterna dos entrevistados, depreende-se que seus pais possuem modestos recursos econômicos e exercem profissões de *status* relativamente baixo, porém, ocupam ou ocuparam cargos que garantiram certa regularidade salarial: são filhos de metalúrgicos, motoristas, pedreiros, serralheiro, mecânico de autos, agricultores, pequeno proprietário rural, fiscal de usina de cana-de-açúcar e pequeno comerciante. A maioria continua

trabalhando, havendo somente quatro aposentados. A trajetória ocupacional da mãe apresenta um quadro mais precário em termos de valorização social das profissões e o trabalho informal, sem registro, foi a tônica: das que trabalharam fora, a profissão de doméstica foi predominante, seguida de costureira, lavadeira e cozinheira. Muitas se dedicaram ao longo da vida a cuidar dos afazeres domésticos como donas de casa. Algumas estão aposentadas, outras não conseguiram se aposentar devido à não contribuição ao INSS, e a mãe do Mauro trabalha vendendo bolos com o pai.

Quanto à escolaridade dos pais, há uma predominância de baixa escolarização tanto materna quanto paterna. Doze dos pesquisados possuem mãe e pai que concluíram o nível primário, e alguns têm pais com primário incompleto. Um capital escolar elevado dos pais, embora seja um dos principais trunfos utilizados no espaço educacional, por si só, como variável exclusiva, não é sinônimo de escolarização bem-sucedida dos filhos. Assim, é preciso tentar compreender como esses pais lidavam com a educação dos filhos, que importância davam às tarefas escolares, se os auxiliavam ou não. Em outros termos, voltados quase que exclusivamente para o trabalho, para o sustento familiar, ainda assim de algum modo eles puderam interferir na formação cultural de seus filhos. Lahire (1997), em seu trabalho sobre o sucesso escolar nos meios populares, procurou repelir o que denominou o “mito da omissão parental”, ou seja, verificou que pais sem diplomas, em algumas situações, foram decisivos para um bom desempenho escolar dos filhos.

A baixa escolaridade dos pais dos estudantes participantes da pesquisa que realizamos não lhes permitia auxiliar nos deveres da escola. Como diz Clara: “não tinham instrução para esse tipo de coisa”. Apesar disso, um elemento que marca o olhar interessado dos pais – na maioria das vezes da mãe – é a “cobrança” de ir bem na escola, ter resultados. Embora restrita a ver os boletins, ir às reuniões quando convocados, a maior parte dos pais demonstrava, com essas atitudes, suas preocupações. Cumpre ressaltar que, ao contrário do que possa parecer, em vez de ser um elemento de pressão, como ocorre em certos setores da classe média – causa de ansiedade e sofrimento que leva, às vezes, ao fracasso ou a não alcançar as metas

previamente visadas – essa cobrança era feita no sentido de inculcar o valor da educação como ferramenta para uma vida melhor, mesmo quando esses pais não possuíam informações suficientes sobre o universo escolar⁷ que lhes permitisse acompanhar de modo mais detido o percurso dos filhos.⁸

Logo, um elemento que atravessa os relatos de todos os 17 pesquisados é um ambiente familiar favorável à escolarização, marcado por um desejo de que os filhos atingissem os vários níveis de escolaridade; porém, nunca mencionado em termos de imposição ou pressão. Houve para todos eles o que denomino uma *estabilidade emocional*. Dessa forma, o estudo era sempre ressaltado como algo de muito *valor*, conforme podemos apreender na fala de Jonas: “o lema para os filhos: importante é estudar”. Ou seja, na ausência de um capital cultural no sentido que Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 1999) propõe, sobretudo em sua forma incorporada, os pais procuravam manifestar em suas relações com os filhos uma conduta de valorização da escola. Nesse sentido, se não dominavam um conteúdo cultural, ao menos instilaram uma cultura baseada no esforço e no trabalho, expressa quando Antônio diz que seu pai lhe dava “bronca” e chamava sua atenção para o fato de que ele “tinha que ser homem, no sentido de ter uma formação”.

Quase a totalidade dos pais só comprava os livros escolares exigidos e nunca leu para os filhos. Alguns, devido à precária condição financeira, nunca receberam de seus pais nem livros nem revistas. Há algumas configurações familiares em que as mães, sobretudo, desempenharam papéis importantíssimos, consubstanciados no *incentivo à leitura*, algumas comprando revistas e livros além dos obrigatórios:

[...] ela [mãe do Mauro] trabalhava em casa de família e ganhava muitos livros escolares. Lembro que tinha muita dificuldade nos primeiros anos em ditado. Ela pegava os livros e me fazia treinar escrita (Mauro).

⁷ A tônica encontrada nos demais é resumida por Adatauto: “o que fizesse era lucro”.

⁸ A fala de Rose resume todas as outras no que se refere a informações dos pais sobre os espaços escolares: “as informações que eles têm agora sobre o curso de letras são passadas por mim”.

[Minha mãe] Dava gibis e livros. Ela sempre incentivava a ler, sempre gostou de ler (Eduardo).

Na mesma direção, destacam-se a mãe de Carlos e a mãe de Rose. Além das idas às reuniões escolares, acompanhavam o desempenho e, ao contrário das outras mães, auxiliavam nas tarefas escolares e liam para os filhos. Por essa razão, a leitura frequente fará parte da vida de alguns desses alunos. Isso pode ser depreendido ao lembrarem fatos da sua infância. O hábito da leitura, principalmente de enciclopédias, e o gosto de realizar atividades relacionadas ao domínio da linguagem sempre estiveram presentes:

Gostava muito de ler e jogar xadrez. Lia de tudo, de quadrinhos à bula de remédio. Lia muito enciclopédias quando ia na casa de meu tio materno, a *Conhecer*, adoro aquilo lá. Leio muito (Eduardo).

Eu sempre gostei de ler enciclopédias, sempre fui meio curiosa, de querer saber um monte de detalhes [...] sempre gostei muito de ler, de ir ao cinema, teatro. Eu gosto de biografia, de literatura brasileira. [...] tinha uma professora de português que ela era responsável pela biblioteca. Eu sempre pegava as chaves e ficava lá, lendo, era muito comum. Lia de tudo. Com 12 anos eu lia a *Metamorfose* de Kafka. Não entendia nada e eu questionava direto a professora. Eu sempre recorria a essa professora para tirar dúvidas, esclarecer (Isabela).

Com exceção de Carolina, todas as outras mulheres da pesquisa são primogênicas. Quando associamos essa situação ao fato de que o trabalho sempre exerceu um forte papel na vida dessas estudantes, verificamos que suas trajetórias estão marcadas por um *sentido forte de responsabilidade, de maturidade*. Além disso, algumas serviram como modelo ou referência para os outros irmãos e irmãs. Destaco a situação de Clara que, conjugado com o fato de não ter presente desde há muito a figura paterna, acabou exercendo uma forte influência nas decisões familiares. Isso explica por que sua irmã de 17 anos está refazendo a trajetória de Clara: estuda em um cursinho em busca de uma vaga na USP.

A trajetória no ensino fundamental também possibilita um olhar mais apurado sobre algumas clivagens entre os estudantes. Alguns tiveram destaque no ensino fundamental, sendo vistos como alunos-modelo: Antônio, Gilberto, Mauro, Otávio. Os professores incentivavam Gilberto a prosseguir os estudos, pois o achavam bom aluno. Antônio recebeu um prêmio entre os alunos do município de Francisco Morato⁹ após ter tirado o conceito máximo durante o primeiro bimestre da 6ª série: “foi o melhor momento da minha vida”. Otávio era o “exemplo da escola”, aquele que tirava as maiores notas. Mauro era tido como um gênio: “a lembrança mais marcante é que me consideravam um gênio na escola. Era uma coisa absurda: todos os professores me conheciam, falavam de mim até em horários em que eu não estudava”.

Para alguns dos pesquisados, os irmãos tiveram presença marcante ao servirem de modelos durante o ensino fundamental. Assim, quem formou culturalmente Gilberto – marcado pela ausência paterna desde cedo – foi um segundo irmão mais velho que trabalhava como gerente de um restaurante: “ele tinha o hábito de trazer jornais para casa. Foi quando aprendi a ler histórias em quadrinhos, esse meu irmão colecionava, e também fazer palavras cruzadas”. Otávio sempre se espelhou na trajetória da irmã, que também fez contabilidade na USP. Mauro aponta seu irmão mais velho como referência fundamental: “meu irmão mais velho estudou no Senai e ele sempre me incentivou a estudar. Num tempo em que ter um curso profissionalizante era um fator de sucesso, isso me atraía para o estudo”.

Os pesquisados trabalham em tempo integral,¹⁰ alguns aos sábados, domingos e feriados, como é o caso da Carolina. Assim, se o trabalho sempre foi marca constante no âmbito familiar devido às condições sociais desfavoráveis, conforme pôde ser verificado anteriormente nas ocupações dos pais e mães, alguns trabalham

⁹ Município da Grande São Paulo. Possui alguns dos índices sociais mais precários do estado de São Paulo.

¹⁰ Marcos e Robson trabalham num regime de folgas. Adauto e Gilberto trabalham meio período.

desde muito cedo¹¹ *para seu sustento e ajuda no orçamento familiar*.¹² Em alguns casos, já constituíram suas próprias famílias – Antônio e Mauro – ou são responsáveis pelo orçamento da casa – Carolina:

Wilson: Você trabalha e contribui em casa?

Carolina: Eu sustento uma casa. Sou mãe de família, mas não tenho filhos. Eu moro com uma irmã que está desempregada há dois anos praticamente [...] ela está desempregada há um tempão. Ela trabalhava em bingo, tem 40 anos.

Wilson: É aluguel?

Carolina: Graças a Deus não, a casa é dela.

Wilson: Então ela fica em casa, faz as coisas e você...

Carolina: Exatamente. Água, luz, telefone, todas as contas, tudo, tudo, convênio médico, tudo.

Uma breve incursão sobre as trajetórias ocupacionais dos pesquisados aponta que eles se aproximam da definição feita por Hirano et al. (1987, p. 84): “uma parte do alunado da USP apresentaria uma condição institucional diferenciada, anterior à condição de estudante: é estudante sendo, antes de tudo, um trabalhador”. Logo, os alunos pesquisados podem ser denominados *trabalhadores-estudantes*, possuindo uma dupla condição ao combinar jornada longa de trabalho e estudo à noite, diferenciando-se assim de outros grupos de estudantes da USP: tanto em relação ao estudante dos anos 1960, que mantinha uma forte dependência econômica da família, segundo a pesquisa de Foracchi (1982), quanto de alguns grupos atuais de alunos, que somente se dedicam aos estudos, estando livres da necessidade de trabalhar para sobreviver.

¹¹ A fala de Aduato resume bem a trajetória de alguns: “aos 12, 13 anos éramos [ele e irmãos] pequenos homens”.

¹² Sposito e Andrade (1986, p. 11), em pesquisa sobre alunos de cursos superiores noturnos em uma faculdade particular, já haviam encontrado tais características: “para este aluno do curso noturno, o trabalho é uma necessidade precoce determinada por motivos econômicos ligados às estratégias de sobrevivência familiar [...] cuja situação no mundo do trabalho delimita sua prática e, nesta, suas representações”.

Outro aspecto explorado no decorrer da investigação e que auxilia na caracterização desses estudantes aparece quando da “escolha” de que universidade fazer. Em outras palavras, por que a USP nos seus projetos e desejos de vir a ser universitários? Em primeiro plano, antes mesmo do prestígio e distinção dentro do sistema de ensino superior brasileiro, é a *gratuidade das universidades públicas* que aparece como condição primeira. Assim, conclui-se que, devido às condições financeiras desfavoráveis para suportar o pagamento de um curso superior, a instituição pública *constitui local único no projeto de ser universitário para esses indivíduos*. Essa evidência permite fazer objeções à afirmação corrente – e a meu ver, estreita – de que as camadas menos favorecidas estão somente alocadas nas particulares e excluídas das públicas. É exatamente o contrário: pelo fato de ser “gratuita”, é lá onde o pobre, excluído, desfavorecido, popular, de baixa renda, dentre outras designações, pode ter guarida. Confirma o que outras pesquisas já encontraram sobre o perfil “menos privilegiado” do aluno das universidades públicas, conforme podemos apreender do estudo conjunto de Sampaio, Limongi e Torres (2000). Assim, excetuando-se Eduardo, que antes fizera dois anos do curso de matemática numa faculdade particular, abandonando-a justamente porque ficou desempregado e não tinha como saldar as dívidas contraídas, os pesquisados expressam que a universidade pública aparece como único refúgio possível:

[...] eu nunca prestei vestibular para escola particular. Vou estudar na USP, na Unesp ou em alguma dessas universidades públicas (Jonas).

[...] eu ia falar que a minha vida é igual a do Mauro assim... não tinha condições financeiras também e aqui fosse bom ou fosse ruim, teria que ser aqui mesmo porque era o curso que eu quero, era o único lugar que eu poderia fazer gratuitamente (Ana).

Eu fazia cursinho e as pessoas me perguntavam: mas você não vai tentar outra faculdade? Eu falei: não, não dá (Robson).

[...] pensei... e agora? [...] eu era pobre e o único lugar que eu podia fazer era na USP. Nem me preocupei se a USP era boa ou não era (Mauro).

[...] quero fazer faculdade, mas não quero pagar (Marcos).

Por fim – o que também permite diferenciá-los em relação aos outros segmentos de alunos presentes na USP –, *dependem de serviços considerados básicos para uma vida estudantil*: empréstimo de livros e uso de computadores oferecidos pela universidade aparecem como fundamentais. Ou seja, quando articulamos esse fato com a “escolha” anteriormente delineada, pode-se concluir que há um reforço do papel que representa a existência da USP ou outra instituição pública em suas reais possibilidades de fazer um curso superior.

Ambiente acadêmico: um novo mundo

Boyer, Coridian e Erlich (2001) apontam diversas mudanças na vida estudantil a partir do momento da entrada no ambiente universitário, independentemente da camada social do indivíduo. Há a confrontação com um novo local de estudos, um espaço até então desconhecido. Para alguns, oriundos do subúrbio francês, um novo espaço urbano marcado por longos trajetos cotidianos até a chegada à universidade. Esse novo espaço escolar, por sua vez, enseja uma desagregação das redes relacionais até então existentes, fazendo com que os contatos com amigos e conhecidos antes regulares passem a ser mais inconstantes. Além disso, duas características centrais e interligadas passam a fazer parte do universo dos alunos. Há, agora, novos métodos de ensino e situações pedagógicas inéditas. Em decorrência, exige-se uma nova postura do estudante, sublinhada em um trabalho mais independente, no qual ele passa a ser o condutor, por excelência, de sua vida estudantil. Ou seja, o aluno agora terá que se adaptar a novos valores, próprios do ensino superior.

Erlich (2004) explicita que a alta taxa de fracasso no primeiro ciclo deve-se à não familiarização com “métodos pedagógicos universitários”, citando como exemplo o fato dos estudantes não estarem preparados para acompanhar conferências. Para o nosso caso, as novas tarefas a que os estudantes estão submetidos são a realização de seminários para os alunos das ciências humanas e a

elaboração de relatórios no curso de física. O sucesso obtido nos níveis anteriores não constituiu uma garantia de desempenho tranquilo na universidade. Assim, é na USP que Carlos vai saber o que é “matemática de verdade” e Eduardo “achava que estava tendo aula de física e quando cheguei aqui, caramba, não sei nada”. O aprendizado é doloroso, feito na própria universidade, à custa de estratégias de aproximação com colegas que já dispõem de algum conhecimento sobre os meandros acadêmicos, conforme relata Carolina: “dei muita sorte que eu conheci uma menina que já tinha feito letras aqui e estava fazendo história [...] ela me deu toques em termos de discussão, como fazer, separar, montar um esquema, tudo, eu não sabia nada. Eu e metade da sala”.

Oriundos de uma escola que enfrenta, contemporaneamente, uma série de problemas para levar a contento um bom aprendizado, é preciso entender os entraves que permeiam a vida dos alunos a partir da transição do ensino médio até a chegada em uma universidade com o perfil da USP. Nesse bojo, os termos utilizados nas falas confluem para a formação precária obtida no trajeto escolar naqueles assuntos considerados centrais para um bom desenvolvimento do curso universitário, como bem deixam transparecer Marcos – “nós temos algumas dificuldades com cálculos, com relações químicas” – e Antônio – “eu tive muitas vezes que pegar aquele livro do ensino médio, estudar novamente para entender alguma proposta, alguns exercícios de cartografia, daquilo que, aparentemente, é básico no curso, faltava, então, um pouco de base” – ambos estudantes de geografia.

Como os estudantes pesquisados lidam com esse quadro de rupturas? Mais precisamente, quais as mudanças operadas em suas vidas a partir do instante em que passam a vivenciar os sabores e dissabores de ser um aluno da USP? Para responder tais questionamentos faz-se necessário percorrer as dificuldades enfrentadas em seu cotidiano e o modo peculiar que eles encontraram para superar ou, ao menos, conviver com certos entraves ligados às suas condições de vida.

Dificuldades: materiais e simbólicas

Em termos analíticos, faço aqui uma distinção entre as dificuldades *materiais*, que contemplam dimensões como a distância do *campus* da USP, o dinheiro para alimentação, cópias, aquisição de livros, o uso de computador e a necessidade de trabalhar, e as dificuldades *simbólicas ou culturais*, mais sutis e menos explícitas, pois ligadas à socialização primária no ambiente familiar e na trajetória particular do indivíduo. Cabe lembrar, na realidade tais dimensões estão intimamente ligadas, combinando-se complexamente. Exemplo maior é a falta de tempo devido ao trabalho e sua articulação com a dificuldade para um maior aproveitamento do curso.

A maioria dos estudantes reside em bairros distantes do *campus*, situado na zona oeste paulistana. Alguns deles moram em outros municípios da Grande São Paulo ou em bairros limítrofes com a capital. Essa situação forçou Clara – estudante de história – e Lúcia – estudante de letras – a alugar moradias no bairro do Butantã¹³ para que conseguissem continuar estudando. Esse dado constitui um dos aspectos relevantes para marcar a condição social desses estudantes, conforme apontam pesquisas desenvolvidas. Bourdieu (1988) registra a importância da distância geográfica e sua relação com as distâncias culturais entre os indivíduos. Dauster (2003, p. 7) pôde também constatar a “realidade geográfica e social diferente” de alunos dos setores populares, originários de bairros afastados da zona sul – ponto privilegiado na geografia carioca. Embora a cidade de São Paulo tenha outra configuração espacial, o essencial permanece, qual seja, as dificuldades de deslocamento dos estudantes para ir à universidade.

Cumprе ressaltar que na fase de campo quando do contato com as pessoas selecionadas na amostra para participarem dos grupos focais, algumas tinham abandonado o curso devido à grande dificuldade de deslocamento até à USP, não lhes

¹³ Bairro onde se localiza a Cidade Universitária – *campus* na zona oeste. O outro *campus*, o da USP Leste, ainda estava sendo finalizado quando a pesquisa foi realizada.

permitindo conciliar trabalho, estudo e moradia. Ou seja, a desistência do curso encontra na longa distância um aliado de peso, conforme relata Eduardo¹⁴ quando inquirido sobre se em algum momento pensou em abandonar o curso: “Já, algumas vezes por ano isso acontece [...] é longe, é cansativo, perco muito tempo vindo para cá”. Carolina expressa indignação: “é longe demais. Parece que é de propósito: esse *campus* afastado, as unidades dentro do *campus* todas afastadas”. Há dificuldades enfrentadas em relação aos meios de transporte que levam até o *campus*, além dos ônibus circulares internos. Uma discussão sobre a logística do transporte foi feita por alguns dos pesquisados durante os grupos focais, apontando entraves ainda existentes.

A condição financeira desfavorável vem expressa também na importância de gastos com a aquisição de livros, xerox e alimentação, bem como com o uso do computador. Não é por outro motivo que muitos deles julgam como facilidades ou vantagens de estudar na USP justamente o fato de poderem contar com auxílios existentes: seja de uma biblioteca com ampla diversidade de títulos, ainda que com insuficiência de exemplares, o restaurante universitário, vulgo “Bandejão”, a possibilidade de tirar xerox,¹⁵ evitando assim custos com material didático e, por fim, embora também com muitas queixas, o uso da sala pró-aluno, onde ficam disponíveis computadores para uso dos graduandos. As evidências aparecem com a utilização de vários artifícios para “driblar” os limites dados pelas condições socioeconômicas ou pelas dificuldades inerentes às estruturas dos cursos que frequentam. É preciso criar um “manual de sobrevivência”¹⁶ a ser utilizado pelo aluno de baixa renda na USP. Um manual que possui vários procedimentos, dentre os quais vale tirar xerox fora da universidade para conseguir um preço mais acessível – caso do Gilberto – ou mesmo no trabalho, como diz Clara: “chefe virou as costas, você tira cópia”.

¹⁴ O entrevistado mora em Diadema, município da Grande São Paulo.

¹⁵ “A xerox quebra o maior galho” (Marcos).

¹⁶ “[...] você acaba criando... sei lá né... você tem um manualzinho de sobrevivência do aluno sem dinheiro, entendeu?” (Clara).

Outra dificuldade material de fundo, substantiva, encontra-se quando relacionamos o nível de exigência da USP com o tempo exíguo para a consecução das tarefas devido à necessidade de trabalhar, a qual perpassa a vida de todos os pesquisados. A falta de tempo devido à necessidade de trabalhar produz uma diferenciação interna: o estudante em tempo integral, que pode aproveitar a USP mais plenamente e, por isso, fazer um curso melhor, aprender mais,¹⁷ e aquele que trabalha e estuda. Temos aqui uma separação objetiva bem delimitada entre os uspianos que acarreta diferenças incontornáveis também no plano simbólico. Um episódio ocorrido no primeiro ano, descrito pela estudante Ana, marca a tensão entre o tempo livre para a realização de um bom curso (sugerido por uma docente) – dedicação total – e a situação real dos alunos pesquisados, na qual reina a escassez do tempo – dedicação parcial: “a professora falou ‘gente, se vocês querem fazer um curso bom de letras, vocês não podem trabalhar’. A sala toda quase vaiou a professora, porque quase todo mundo, à noite, trabalha”. Alguns dos pesquisados conseguiram bolsas de pesquisa – possibilitando-os trabalhar meio período –, com isso puderam usufruir, de modo mais pleno, dos serviços que a universidade dispõe, aproximando-se de um tipo de aluno mais bem posicionado em termos socioeconômicos.

Cumprir verificar os desdobramentos de acordo com os cursos que os estudantes fazem e de que modo enfrentam esses obstáculos. Nas carreiras ligadas às ciências humanas e humanidades – história, geografia e letras – a quantidade e nível dos textos a serem lidos e analisados aparecem como a maior exigência. No curso de ciências contábeis, são os trabalhos e as listas de exercício. Por fim, na situação do curso de física, aparecem os relatórios das experiências realizadas, os trabalhos e as listas de exercício. Além disso, há uma peculiaridade do curso de geografia: o trabalho de campo presente nas atividades de certas disciplinas exige viagens constantes, às vezes até mesmo para outros estados

¹⁷ “[...] aquelas pessoas que não trabalham acabam tendo mais vantagens, acabam sabendo mais porque podem se dedicar” (Ana).

brasileiros, conforme expressou Marcos, o que acaba gerando problemas no seu emprego: “além da leitura, a gente viaja muito. Trabalho de campo, então é complicado operacionalizar tudo isso, tanto que a gente passa uma semana fora. Tem uns campos longos assim pro Nordeste, pro Sul. Esse ano eu vou ficar dez, quase quinze dias fora no final do ano e isso consome tempo. Como eu trabalho, discussão no trabalho”. Todo o tempo é precioso, disputado, tenso, devido à obrigatoriedade do trabalho diário, como apresenta Mário: “Deu a hora eu já quero ir embora, quero chegar cedo, quero dormir porque amanhã tenho que acordar cedo, tenho que trabalhar né [...]. Não posso perder tempo, tenho que chegar rápido em casa, ver se dá para ler alguma coisa, né?”.

Como lidam com essa ausência de tempo? O que eles mobilizam para levar, ao menos, o curso adiante, mesmo com frustrações e desejos não contemplados, mediante sacrifícios de naturezas diversas, englobando vários planos da vida, sobretudo os afetivos e sociais? “Cria-se” algum tempo em horários destinados a outras rotinas diárias – hora do almoço, período após o expediente, dentre outros. Não é por outro motivo que nas falas aparecem termos ligados diretamente à ideia de esforço, sobressaindo o uso da palavra *carga* – de “leitura”, “teórica”, “de trabalho”. A consequência mais imediata da relação estabelecida entre atividades e ausência de tempo disponível é o desenvolvimento de uma nova postura frente às tarefas universitárias. É exigido desses estudantes um novo, diferente grau de organização para que consigam executar os deveres solicitados. Como efeito maior, a administração do pouco tempo útil que lhes sobra configura-se como elemento crucial, sob pena de serem “engolidos” pelo volume de trabalho. Inextricavelmente ligado a essa nova forma de saber lidar com o tempo escasso, temos o trabalho autônomo antes mencionado, ou seja, é preciso saber “se virar” de algum modo. Lúcia e Clara utilizam o artifício de diminuir a quantidade de disciplinas, porém com o ônus de ter que alongar a duração de seus cursos. Mário recorre às anotações de colegas.

As dificuldades simbólicas lidam diretamente com a inserção acadêmica em termos de novas tarefas a serem feitas: seminários,

trabalhos científicos, leitura de textos acadêmicos e textos em línguas estrangeiras. Conforme já delineada, a entrada no ambiente universitário é marcada por uma ruptura em relação aos graus anteriores de escolaridade: na universidade, o aluno torna-se o principal ator de sua vida escolar. Quando relacionamos esse fato com a cobrança de estar em uma universidade no qual o nível de exigência é alto, há uma série de implicações na vida dos estudantes, que por sua vez respondem diversamente às mudanças. Ou seja, se todos “se viram” para conseguir efetuar as tarefas solicitadas, há *vivências diferentes* e propostas diversas de solução de seus problemas: há os que defendem a existência de auxílios na grade curricular,¹⁸ outros que concordam com o ritmo imposto, porém entendem que se deve buscar um “meio-termo” (pois muitos não estão suficientemente preparados para suportar as exigências solicitadas), e, por fim, aqueles que destacam esse trabalho independente que é exigido do aluno como o diferencial da USP perante outras instituições. Esse grau de exigência é que “forçaria” o aluno a buscar maior conhecimento, possibilitando a ele um maior desenvolvimento intelectual.

Os entraves simbólicos/formativos que interferem em uma adequada apropriação dos conteúdos vistos na universidade podem ser desdobrados em possíveis lacunas nas matérias básicas para acompanhamento do curso, seja no que denomino *leitura conceitual*,¹⁹ a qual compreende o contato com textos acadêmicos/técnicos com as variações inerentes aos cursos, seja a *leitura em línguas estrangeiras*, sobretudo inglesa e francesa, recurso importante nesse meio acadêmico no qual estão inseridos, como podemos visualizar na fala de Adauto:

[...] você vai fazer literatura brasileira ou portuguesa [...] você vai passar pelo Simbolismo e o Simbolismo remete direto ao francês. Um Mallarmé, um Baudelaire, um Rimbaud, todos franceses traduzidos

¹⁸ As posições sobre possíveis cursos de auxílio na grade curricular estão desenvolvidas adiante.

¹⁹ Questões teórico-metodológicas, premissas do autor, ideias centrais de um texto, teorias divergentes, dentre outros pontos correlatos.

para o português [...] só que a gente sabe que para um melhor rendimento do curso, seria melhor você ler em francês, certo? Não é o mesmo rendimento, não que aquilo vai impedir que você conclua o curso, mas é um empecilho sim porque se você tivesse o domínio daquela língua [...] *você entenderia melhor as coisas que estão em jogo* quando o professor está explicando aquele poema [...] o professor mostrou isso para a gente na classe. Ele falou “olha, isso daqui em francês não tem nada a ver com o que é traduzido, a ideia que o cara tá querendo passar aqui é totalmente outra”, então pra quem sabe o francês *vai se dar melhor, vai fazer diferença* [grifos nossos].

Essas dificuldades culturais estão intimamente ligadas com o *domínio da linguagem*, sobretudo com uma sólida formação na língua de origem – português – pois é ela que fornece as condições essenciais para o aprendizado das relações existentes nos textos acadêmicos e, também, propicia um alicerce para que o aluno consiga inferir significados de termos estrangeiros. Alguns pesquisadores apontam o domínio do capital linguístico como sendo um dos fatores cruciais para um bom desenvolvimento da “*linguagem universitária*” ou acadêmica. Almeida (2004) discute a importância da língua portuguesa no acesso às carreiras mais disputadas da USP. Dauster (2003, p. 7; 12) apreende as dificuldades de interiorização da escrita e da leitura junto aos bolsistas da Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro, cujo “*processo de socialização primária é predominantemente de base oral*”, trazendo consequências que impactam na experiência estudantil, calcada na cultura escrita. Na mesma universidade, Pavão (2004, p. 80), em trabalho que analisa os meios de socialização dos jovens das camadas populares no mundo da leitura e da escrita e sua interferência nos processos de inclusão/exclusão no ensino superior, capta que “*a maior de todas [as dificuldades] parece relacionar-se às competências linguísticas [...] reclamam da dificuldade de ler e interpretar, de redigir um texto e de se expressar oralmente em sala de aula sem receios*”.

Tais dificuldades em lidar com os saberes universitários aproximam-se daquilo que Bourdieu e Passeron (1964) denominaram uma falta de “*convivência cultural*” entre o meio de origem dos

estudantes desfavorecidos e o ambiente universitário. Porém, penso que o tipo de leitura requerida no espaço acadêmico pressupõe a manipulação de referenciais simbólicos que, muitas vezes, estão distantes da realidade a que estão acostumados até mesmo os estudantes brasileiros de origem mais privilegiada. Na situação dos estratos socioeconômicos desfavorecidos, quando acrescentadas as dificuldades de tempo e dedicação já expostas, o quadro torna-se ainda mais complexo, conforme podemos depreender das falas a seguir:

[...] às vezes têm leituras tão complexas que não dá para ler no ônibus [...] você tem que parar, pensar (Ana).

[...] para cada aula o professor pede um texto e é um texto de nível, não é qualquer texto (Robson).

[...] não é simplesmente você dar uma olhada nos textos e tudo bem. Você tem que ler e entender para discussão na sala de aula ou, pelo menos, para acompanhar a explicação do professor (Adauto).

[...] a leitura não é aquela que você faz corrida, são teorias e, às vezes, você tem dificuldade para entender [...]. Os valores embutidos numa palavra você desconhece (Clara).

A leitura de textos acadêmicos em inglês e francês configura-se também como um dos entraves simbólicos que perpassam a vida da maioria dos estudantes analisados. É possível, nesse quesito, apreciar distinções que vão desde uma exigência maior da língua francesa para os estudantes de letras, para dar conta de textos que retratam, por exemplo, o movimento literário simbolista, até o domínio do inglês para os cursos de física e ciências contábeis, para os quais, a partir de determinado instante, só existem livros atualizados escritos nessa língua:

[...] o professor tava dizendo “gente, vocês já deveriam saber francês” e a gente assim achou um absurdo porque eles acham [que] pelo fato da gente estar na USP, supõe que você sabe inglês, francês, espanhol e tudo (Ana).

[...] no 3º ano, em literatura portuguesa – Simbolismo – o professor só olha pra gente e fala “gente, um aluno de letras tem que no mínimo saber inglês, espanhol e francês. Ele cobra isso como uma necessidade [...] pra leitura, ele fala toda aula (Lúcia).

[...] eu tive exatamente o mesmo problema que ele [Robson]. Tem professor que chega e fala “tenho um livrinho que é bibliografia básica, só que tem um probleminha: é em francês”. É uma dificuldade muito grande porque nós lemos muito espanhol, dá para levar, mas francês, inglês, tenho uma dificuldade enorme (Jonas).

Eu só aprendi o verbo *to be*. *The book is on the table* [risos] (Mauro).

[...] eu tô tendo uma maior dificuldade agora no 3º ano com umas matérias que não têm em português [...] cria uma certa dificuldade também com a língua francesa, que é horrível [...] eu não conheço francês, tenho a maior dificuldade, é complicado, principalmente na FFLCH [Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas] que a base é francesa, aí dificulta (Marcos).

Eu não entendo nada de francês (Robson).

Como enfrentam tais obstáculos? Mobilizando o trabalho autônomo, o “correr atrás”²⁰ que se desdobra desde o aprendizado solitário mediante o uso do dicionário, como fizeram Robson e Carlos, a busca de cursos instrumentais para tentar suprir lacunas, nas situações de Clara e Antônio, e a ajuda de colegas, Isabela e Carolina:

Wilson: E como é que foi isso para você, o domínio de línguas para ler textos?

Carolina: Quem falou que eu tenho?

Wilson: Não tem, e como...?

²⁰ Temos uma aproximação, guardadas as diferenças, com situação vivida por Florestan Fernandes (1995, p. 4): “[...] mas nós encontrávamos algumas dificuldades, já que, com exceção dos alemães, os professores davam aula nas suas línguas. Tínhamos ao menos de aprender o italiano e o francês para entender o que eles diziam – não para escrever ou falar”.

Carolina: Cê se vira.

Wilson: Como é que você se vira?

Carolina: Espanhol não tem problema. Tem que tomar cuidado porque as palavras te enganam, tem que estar com um bom dicionário do lado.

Wilson: Inglês, francês?

Carolina: É complicado. Eu tenho que traduzir. Francês também, porque eu não domino. Eu preciso traduzir texto. Eu preciso que traduzam o texto. Tô pedindo para uma amiga. Ela tem um programa tradutor. Ela tá traduzindo esses textos para mim, em uma tradução que fica meio tosca e eu tô me virando.

Clara: A gente vai levando, vai tentando entender o que está escrito e vai...

Gilberto: Ou não, né?

Clara: Ou não... é, ou não lendo.

Papel institucional: em busca de políticas universitárias mais democráticas

Se as desigualdades educacionais são produzidas, substancialmente, em outros âmbitos, até que ponto a universidade pode intervir? Qual o seu limite? Como aponta Villas Boas (2001, p. 111), em pesquisa efetuada com professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a universidade ainda está distante de entender a parte que lhe cabe na produção e reprodução das desigualdades:

[...] nos depoimentos colhidos, é recorrente a evocação de uma entidade impessoal, a sociedade ou sistema, cujo funcionamento precário distribui mal os bens de renda, educação, justiça, etc., para justificar as desigualdades entre os alunos. Não se considera o fato de que a universidade também seleciona e partilha [...]. A resistência dos docentes não é a de encarar as desigualdades sociais, mas, sim, de percebê-las dentro da universidade.

Bourdieu e Passeron (1965) discutiram tal questão, por outro ângulo, ainda que próximo, verificando o “mal-entendido linguístico” entre professores e estudantes. O fulcro, segundo os autores, está na

relação com a linguagem, no manejo da língua. Aparece de dois modos: de um modo “mágico ou profético”, que era a situação encontrada quando analisaram o léxico e a sintaxe das dissertações produzidas pelos alunos durante os exames do ano escolar francês e os julgamentos e razões emitidos pelos docentes. Esse modo permitia aos professores preservar sua proteção última, qual seja, “o uso professoral de sua língua” (BOURDIEU; PASSERON, 1965, p. 440, tradução nossa). Em contrapartida, há um modo “técnico e racional”, a linguagem configurando-se como instrumento de comunicação utilizado de forma consciente. Os autores julgam que uma democratização do recrutamento das universidades deveria estar acompanhada de um esforço claro para “racionalizar as técnicas de comunicação”, o que passa por explicitar todos os pressupostos envolvidos na manipulação escolar da linguagem. De forma prática:

[...] a pesquisa de um ótimo da linguagem suporia o reconhecimento da defasagem entre o emissor e o receptor e o conhecimento dos códigos do qual dispõe o receptor, em função, por exemplo, de sua origem social ou de seus estudos anteriores [...] a linguagem professoral mudaria de sentido e de função, mesmo sem mudar de vocabulário ou de sintaxe, se ele, o professor, fosse a todo instante habitado por uma intenção de definição e se ele se balizasse sobre as necessidades reais do público real (BOURDIEU; PASSERON, 1965, p. 440; 464, tradução nossa).

Essas reflexões levam a discussão para uma análise sobre um olhar mais interessado em relação a alguns pontos. Primeiramente, a recepção ao aluno ingressante no sentido de uma comunicação e fornecimento de informações sobre os serviços existentes, sobretudo aqueles que poderiam ser de elevado auxílio para estudantes socialmente menos favorecidos. Essa temática dialoga estreitamente com o ponto já discutido da transição ensino médio-universidade, a qual afeta qualquer estudante, mas, argumento, tem uma força maior na vida dos alunos que investiguei.

É preciso verificar o que há e, mais importante, como é divulgado para a comunidade acadêmica e também para aqueles que pretendem ser os futuros alunos. A USP possui um “Manual

do Calouro”, uma publicação da Coordenadoria de Comunicação Social,²¹ no qual estão contidos textos de boas-vindas da Reitora, da Pró-Reitora de Graduação, histórico da universidade, *campi* existentes, os serviços oferecidos (contemplando assuntos como assistência estudantil, calendário escolar, telefones e endereços para contato), além de um glossário com termos pertinentes à vida de todo aluno. Segundo relato de uma funcionária da Pró-Reitoria de Graduação, todo aluno recebe, no ato da matrícula, o “Manual do Calouro”. Há, ainda, uma semana de recepção ao calouro, realizada pelas unidades, com a participação da comissão de graduação e a adesão dos centros acadêmicos. Porém, as evidências empíricas encontradas estão em sentido oposto:

Marcos: Quando você entra aqui, fica totalmente perdido.

Lúcia: É, o primeiro dia de aula é um inferno, é realmente assim uma prova de fogo. A gente não tem auxílio de ninguém, é jogado dentro do prédio, o resto é com a gente.

Marcos: Quando ele [o aluno] entra aqui, principalmente porque têm alguns departamentos que não têm centros acadêmicos estruturados, fica meio perdido.

Lúcia: No meu primeiro dia de aula, vim lá de Itaquera [bairro da zona leste paulistana, a USP situa-se na zona oeste]. Não é possível gente, não mostram nem uma sala de aula para gente, é complicado.

Otávio: A própria USP, para quem nunca entrou aqui, é um absurdo para achar alguma coisa.

Marcos: Não só isso, não é a localização, mas também o que a USP te oferece quando você está aqui.

Lúcia: É.

Marcos: Neste sentido, as bibliotecas, como se usa.

Lúcia: É muita informação para uma pessoa se virar sozinha. [...]

Clara: Acho que a comunicação é muito grave aqui. Por exemplo, você entra e... como isso se dá? Como acontece? De boca a boca. “Ah, que isso amigo? Isso é pra todo mundo? Como que eu faço?” Você não sabe.

²¹ Órgão que tem a função de divulgar a produção científica e cultural da USP.

Gilberto: eu descobri o significado da palavra bicho, por que tem esse nome, porque as pessoas entram aqui sem saber nada. A estrutura é muito grande, têm muitas coisas, você nunca tem acesso a tudo. Eu estou no 3º ano e tenho certeza de que tem muitas coisas que eu não conheço na USP.

Mário: É, eu também.

Gilberto: E vou sair daqui sem conhecer.

Clara: Sem usar, sem saber que existe.

A USP dispõe de um programa, subordinado à Pró-Reitoria de Pesquisa, denominado Programa Bolsa Especial para Estudantes de Graduação, voltado para alunos que estejam no 2º ano do curso. Vejamos uma breve descrição do seu objetivo:

[...] a Universidade de São Paulo mantém um programa de bolsas que proporciona condições para que seus estudantes de graduação de alto desempenho acadêmico, especialmente do curso noturno, permaneçam na universidade não somente no período em que assistem aula. Objetiva-se possibilitar [...] a aquisição de treinamento especializado, engajando-se em projeto de pesquisa de grupos qualificados [...] o valor da bolsa é de R\$ 500,00. Há um total de quarenta bolsas.²²

Surpreende-se que essa informação não esteja disponível no “Manual do Calouro”. Na realidade, ela se encontra *somente* no *site* da referida Pró-Reitoria, *sob a denominação de Projeto 4*. Porém, tive surpresa maior ao entrevistar um ex-pró-reitor de pesquisa, o qual me disse que “se divulgar, não há como contemplar todos”. Se não há verba suficiente para ampliação do programa é compreensível, mas parece que não há um empenho – institucional – em divulgar esse serviço, importantíssimo à luz do que vem sendo aqui discutido. O que incide aqui é a integração e maior divulgação pelos órgãos universitários dos programas que possuem. Não fazê-lo influencia, fortemente, a possibilidade de fruição dos estudantes desfavorecidos que têm, assim, uma oportunidade subtraída para melhor aproveitar a universidade. Não se abrem horizontes para

²² Disponível no *site*: < <http://www.usp.br/prp/pagina.php?menu=4&pagina=26>>.

que Clara e muitos outros possam “driblar um monte de situações para levar o curso”.

Um último questionamento, debatido nos grupos focais e entrevistas, girou em torno de se a USP poderia oferecer auxílio para alunos que eventualmente chegam com dificuldades básicas em alguns assuntos fundamentais, destacando-se adaptações curriculares como a introdução de disciplinas que ensinem a compreensão de textos escritos em inglês e francês.²³ Há divisões entre os investigados. Um primeiro grupo seria favorável, indicando que esse procedimento poderia servir como “ferramentas de apoio ao aluno ingressante”, pois podem existir dificuldades na realização de tarefas escolares tidas como simples, mas cuja dinâmica é desconhecida por alguns. Em contrapartida, há aqueles que discordam. Acreditam na ineficácia dessa proposição devido às diferenças trazidas pelos alunos, além de um maior alongamento do curso e a ideia de que não cabe à universidade suprir essa demanda. Existem os que sugerem um meio-termo, expresso na posição de Marcos: “A universidade poderia, para essas pessoas que passaram no vestibular e acham que têm alguma dificuldade, propor alguns cursos temáticos. Não na grade, extra, porque não é todo mundo que tem essa dificuldade [...] quem precisa vai lá e procura”.

Ao exame das evidências, percebe-se que há alguns programas existentes que carecem de uma melhor integração e maior divulgação – estão pulverizados em vários órgãos e possuem restrita publicidade institucional – o que atingiria de forma mais eficiente seu público por excelência. Nesse ponto, a USP encontra-se bem atrás de outras experiências existentes no estado de São

²³ Cumpre dizer que na USP, além de alguns cursos existentes nos centros acadêmicos de algumas faculdades, há o Centro de Línguas da FFLCH, centro interdepartamental de estudos e de ensino que possui cursos instrumentais, voltados para a leitura de textos acadêmicos em alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês, além de um curso de redação acadêmica em português e inglês. Também existe, na Faculdade de Educação, o Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino de Línguas (Cepel), que ministra um curso de língua inglesa compreendendo seis estágios – até o estágio intermediário – durante três anos. Esse curso abrange compreensão oral e escrita.

Paulo, como a desenvolvida na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp):

A Unicamp já aplica em 2007, o total de 13,5% de sua verba de custeio em assistência estudantil [...] a permanência do estudante de baixa renda só será possível se aplicarmos recursos para que ele possa ter condições de estudar e se dedicar à pesquisa [...] esses estudantes [do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social] ao progredirem em seu coeficiente de rendimento, poderão ainda se aplicar no Programa de Apoio Didático/PAD que oferece atualmente um total de 435 bolsas. Um programa de inclusão ao começar no vestibular, só terá sucesso se for acompanhado de iniciativas que promovam o aperfeiçoamento acadêmico dos alunos (DE DECCA, 2007, p. 79).

Há outras ações e programas voltados para a permanência sendo realizados em várias universidades brasileiras e não teríamos condições de aqui discuti-los. Entretanto, o fato é que essa discussão entre nós ainda é muito incipiente e, à semelhança de vários outros assuntos socialmente importantes, só aparece aos “pipocos”, de vez em quando, de forma pouco estruturada e verdadeiramente planejada. Com exceção de algumas experiências isoladas e de pequena escala, também nesse campo há pouca ação efetiva e muitos discursos eloquentes, geralmente catalisados por políticos – profissionais e acadêmicos.

No Reino Unido, Thomas e Yorke (2003) apontam que o sucesso no ensino superior dos estudantes de grupos socioeconômicos de baixa renda está se tornando, cada vez mais, um importante objetivo em termos de políticas públicas. Mediante a análise de seis instituições a partir de entrevistas semiestruturadas conduzidas junto aos gestores responsáveis, sugere-se que o sucesso nesse meio requer uma forte política comprometida com o acesso e a permanência desses jovens. Para cumprir tal intento, são requeridos diversos fatores relevantes como:

[...] um clima institucional de apoio em vários caminhos para o desenvolvimento estudantil; uma ênfase no primeiro ano de

estudo, tido como criticamente importante; uma ênfase na avaliação formativa na fase inicial dos programas; um reconhecimento da importância da dimensão social nas atividades de aprendizado; o reconhecimento que o padrão de engajamento estudantil no ensino superior está mudando, o que se exige estar preparado para responder, positivamente, a essa situação e, acima de tudo, um profundo *compromisso da instituição*, a qual procura *maximizar* o sucesso desses estudantes (THOMAS; YORKE, 2003. p. 72, grifos nossos).

Enfim, resta reivindicar um olhar mais atento da universidade pública brasileira para essas ocorrências aqui delineadas, sem o qual ela cumpre, sem dúvida, um papel reprodutor quanto às desigualdades, pois se a universidade não pode ser considerada uma instância que por si só resolverá diferenças sociais, os fatos analisados apontam que se faz necessário da mesma forma repudiar a visão que a quer neutra, já que quando ela não olha de modo mais interessado para as desigualdades que estão sob seu terreno, acaba intensificando as disparidades previamente existentes.

Permanência na universidade pública, como fato social que é, deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades. Os resultados encontrados apontam que os órgãos universitários poderiam ter uma postura mais ativa. Sem isso, o debate atual sobre uma maior inclusão social no ensino superior pode estar encobrindo uma de suas dimensões mais centrais, qual seja, a real apropriação do conhecimento oferecido pelas universidades.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria F. Língua nacional, competência escolar e posição social. In: ALMEIDA, Ana Maria F.; CANÊDO, Letícia B.; GARCIA, Afrânio; BITTENCOURT, Agueda B. (Orgs.). *Circulação internacional e*

- formação intelectual das elites brasileiras*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2004. p. 29-46.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. *USP para todos?: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*. São Paulo: Musa/Fapesp, 2009.
- BONNET, Marie; CLERC, Nicole. Des “Héritiers” aux “nouveaux” étudiants: 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, n. 136, p. 9-19, juil./août/sept. 2001.
- BOSI, Alfredo. A universidade pública brasileira: perfil e acesso. *Cadernos Adenauer*, São Paulo, v. 6, p. 9-26, ago. 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción: critérios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988 [1979].
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.
- _____. Langage et rapport au langage dans la situation pédagogique. *Les Temps Modernes*, n. 232, p. 435-466, sept. 1965.
- BOYER, Régine; CORIDIAN, Charles; ERLICH, Valérie. L’entrée dans la vie étudiante: socialization et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, n. 136, p. 97-105, juil./août/sept. 2001.
- CARDOSO, Ruth C. L.; SAMPAIO, Helena. Estudantes universitários e o trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ano 9, n. 26, p. 30-50, out. 1994.
- CUNHA, Luiz A. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. *Debate e Crítica*, n. 5, p. 27-58, mar. 1975.
- _____. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane M. T.; FILHO, Luciano M. F.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 anos de Educação no Brasil*. Brasília: Capes, 2000. p. 31-42.
- DAUSTER, Tania. “Uma revolução silenciosa”: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, XXVII, 2003, Caxambu, Minas Gerais. *Anais...* São Paulo: Anpocs, p. 1-22.
- DE DECCA, Edgar S. A universidade não deve ser o único modelo de ensino superior. *Maquinações*, UEL, v. 1. n.1, p. 78-80, out./dez. 2007.
- ERLICH, Valérie. *Les nouveaux étudiants: un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin, 1998.
- _____. The “new” students, the studies and social life of french students in a context of mass higher education. *European Journal of Education*, v. 39, n. 4, p. 485-95, 2004.

FERNANDES, Florestan. Distribuição das Oportunidades Educacionais no Ensino Superior. In: _____. *Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975. p. 129-136.

_____. Florestan Fernandes: esboço de uma trajetória. *BIB*, Rio de Janeiro, n. 40, p. 3-25, 1995.

FORACCHI, Marialice M. O estudante universitário: resultados iniciais de uma investigação sociológica. In: _____. *A participação social dos excluídos*. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 155-158.

GOMES, Jerusa V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 53-62, 1997.

HIRANO, Sedi; SILVA NETO, Norberto Abreu e; PAOLI, Maria Célia; MATSUO, Myrian; BELTRÃO, Rubem; BRITES, Adilson. A universidade e a identidade da condição estudantil: um estudo sobre a situação socioeconômica, níveis de saúde e modo de vida dos estudantes da USP. *Temas IMESC, Soc. Dir. Saúde*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 83-108, 1987.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência & Justiça Racial*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PAVÃO, Andréa. *Inclusão e exclusão das camadas populares na universidade: o papel da leitura e da escrita*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

RIBEIRO, Sergio C.; KLEIN, Ruben. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 5, p. 29-43, jan./jun. 1982.

ROSS, Alistair; ARCHER, Louise; HUTCHINGS, Merry; LEATHWOOD, Carole; GILCHRIST, Robert; PHILLIPS, David. *Higher education and social class: issues of inclusion and exclusion*. London: Routledge, 2003.

SAMPAIO, Helena; LIMONGI, Fernando; TORRES, Haroldo. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: NUPES/USP, 2000.

SANTOS, Cássio M. O Acesso ao Ensino Superior no Brasil: a questão da elitização. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 19, p. 237-258, abr./jun. 1998.

SOUSA E SILVA, Jailson. *"Por que uns e não outros?"*: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

SPOSITO, Marília P.; ANDRADE, Cleide L. O aluno do curso superior noturno: um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 57, p. 3-19, maio 1986.

THOMAS, Lis; YORKE, Mantz. Improving the retention of students from lower socio-economic groups. *Journal of Higher Education Policy and Management*, v. 25, n. 1, p. 63-74, may 2003.

VILLAS BÔAS, Gláucia. Seleção e Partilha: excelência e desigualdades educacionais na universidade. *Teoria & Sociedade*, n. 7, p. 95-115, junho 2001.

Sobre os autores

Débora Cristina Piotto

Doutora em Psicologia escolar e desenvolvimento humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) e professora adjunta do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras de Ribeirão Preto/USP.

Écio Antônio Portes

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor adjunto da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e do Programa de Pós-Graduação Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da UFSJ.

Maria do Socorro Neri Medeiros de Souza

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac).

Maria José Braga Viana

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (Decae) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG.

Wânia Maria Guimarães Lacerda

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

Wilson Mesquita Almeida

Doutor em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo (USP).

“A presente coletânea vem, muito auspiciosamente, atualizar o leitor quanto às linhas de evolução desse trabalho, num contexto educacional de expansão do ensino médio e sobretudo de criação de novas oportunidades de acesso e permanência no ensino superior (...) para jovens dele excluídos num passado ainda muito recente. A ideia de abordar um aspecto da questão, qual seja o ingresso e a experiência escolar em instituições de ensino altamente seletivas que, no Brasil, são representadas pelas grandes universidades públicas, parece-me de grande relevância, pois contribui para alargar nossa compreensão das lógicas que regem essa forma de inclusão educacional.

Tenho certeza de que este livro será muito útil para todos aqueles que se interessam pelo tema das desigualdades sociais de acesso ao ensino superior, no país, bem como pela nova conjuntura de relativa abertura desse nível do ensino a novos grupos sociais.”

Maria Alice Nogueira
Faculdade de Educação - UFMG

