

## Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos

Débora Cristina Piotto<sup>1</sup>

Universidade de São Paulo, FFCLRP, Ribeirão Preto - SP, Brasil

### Resumo

Pesquisas que investigam o acesso e a permanência de estudantes das camadas populares no Ensino Superior tendem a focar predominantemente a ruptura cultural decorrente da diferença entre o mundo familiar e escolar, o sofrimento e os prejuízos psíquicos daí provenientes. O objetivo deste artigo é discutir aspectos subjetivos presentes nas trajetórias escolares e nas experiências universitárias de estudantes das camadas populares em cursos de alta seletividade no Ensino Superior público. Para isso, apresentaremos os dados obtidos por meio de entrevistas realizadas com cinco alunos de cursos de alta seletividade de uma importante universidade pública oriundos das camadas populares. Os relatos dos estudantes permitem compreender que, se por um lado, suas trajetórias são marcadas por esforço, desenraizamento e humilhação, por outro, a entrada na universidade pública traz possibilidades que transformam suas perspectivas de vida.

*Palavras-chave:* ensino superior, nível socioeconômico, camadas populares

### Abstract: Undergraduates from the lower classes doing highly selective courses: Subjective aspects

Studies that investigate the entrance and continuation in college courses by students from the lower classes tend to look mostly at the cultural breach caused by the difference between their family and educational world, the suffering and the psychological harm caused by that transition. The aim of this article is to discuss subjective aspects of the educational paths and university experiences of students from the lower classes in highly selective courses in a public university in Brazil. To do that, we discuss interviews carried out with five students doing highly selective courses. The students' reports show that their pathways have been marked by hard work, uprooting and humiliation. On the other hand, entering a public university led to opportunities that changed their lives' prospects.

*Keywords:* college courses, social class, lower class

### Resumen: Universitarios de sectores populares en cursos de alta selectividad: Aspectos subjetivos

Las investigaciones que estudian el acceso y la permanencia de estudiantes de los sectores populares en la Enseñanza Superior tienden a enfocar predominantemente la ruptura cultural originada en la diferencia entre el mundo familiar y escolar, el sufrimiento y los perjuicios psíquicos derivados. El objetivo de este artículo es discutir aspectos subjetivos presentes en las trayectorias escolares y en las experiencias universitarias de estudiantes de los sectores populares en cursos de alta selectividad en la Enseñanza Superior pública. Con tal fin, presentaremos los datos obtenidos por medio de entrevistas realizadas con cinco alumnos de cursos de alta selectividad de una importante universidad pública provenientes de los sectores populares. Los relatos de los estudiantes permiten comprender que, si por un lado sus trayectorias están marcadas por esfuerzo, desarraigo y humillación, por otro, la entrada a la universidad pública trae posibilidades que transforman sus perspectivas de vida.

*Palabras clave:* enseñanza superior, nivel socioeconómico, sectores populares

<sup>1</sup> Endereço para correspondência: Departamento de Psicologia e Educação, Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Av. Bandeirantes, 3.900, 14040-901, Ribeirão Preto-SP, Brasil. Fone: 16 36024462. E-mail: dcpio@usp.br

Os trabalhos que versam sobre histórias de sucesso escolar nas camadas populares, no Brasil, são menos frequentes quando comparados à produção científica sobre o fracasso escolar.

Já no exterior, principalmente na literatura científica de língua francesa, a produção de conhecimento sobre sucesso escolar nos meios populares é menos incipiente. Na área da Sociologia da Educação, Romanelli, Nogueira e Zago (2000) identificam abordagens inovadoras que trazem importantes contribuições ao chamarem a atenção para aspectos ainda pouco explorados sobre o tema.

Uma dessas pesquisas é a realizada por Lahire (1997) – sociólogo francês – na qual ele investigou as relações entre as posições escolares de 26 crianças provenientes de camadas populares que frequentavam a 2ª série do correspondente ao Ensino Fundamental na França e suas configurações familiares. Nos perfis descritos, há casos que vão desde “fracassos” previsíveis – isto é, realidades escolares difíceis vividas por alunos cujos pais possuem baixa escolaridade, profissões não-qualificadas, o que caracterizaria uma situação de baixo capital cultural –, passando por histórias de “fracassos” improváveis – ou seja, crianças que, apesar de viverem em condições mais favoráveis à escolarização (pais com maior nível de instrução, por exemplo), têm desempenho acadêmico bastante ruim –, até os casos de “sucessos” brilhantes de alunos que, embora sujeitos a condições extremamente difíceis no tocante ao trabalho acadêmico, possuem um desempenho escolar exemplar. A despeito da semelhança de origem social e condições de vida, os caminhos percorridos pelas trajetórias escolares dessas crianças são heterogêneos e múltiplos.

Antes de avançarmos, é importante esclarecer que Lahire, nessa obra, tem como principal interlocutor Pierre Bourdieu. O conceito de capital cultural, por exemplo, embora cunhado por Bourdieu, não é a ele referido. Lahire o define apenas como princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo escolar. Para Bourdieu (1996a), capital cultural é um conjunto de estratégias, valores e disposições proporcionados, sobretudo, pela família, que cria no indivíduo uma predisposição a uma atitude mais dócil e de reconhecimento frente às práticas educativas; esse capital é herdado e pressupõe sua incorporação, tornando-se parte inerente ao próprio indivíduo: “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’” (Bourdieu, 1998, p. 75). Ao afirmar a heterogeneidade e multiplicidade das trajetórias escolares analisadas, Lahire (1997) critica, indiretamente, a herança, a transmissão e a centralidade do conceito de capital cultural. Dada a impossibilidade de discussão

das críticas de Lahire a Bourdieu no espaço deste artigo, sugere-se, para maior aprofundamento, a consulta a Brito (2002) e Nogueira e Nogueira (2002).

Debruçando-se sobre as razões das improbabilidades encontradas, Lahire afirma que não se pode entender as posições escolares dos alunos como reprodução necessária e direta das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias. Nem tampouco as situações estudadas encontram explicação via transmissão da herança cultural familiar. A lógica reprodutivista e a noção de “transmissão” não refletem o trabalho ativo e complexo de apropriação e construção, pelos indivíduos, de grande variedade de fatores e que redonda na diversidade dos perfis apresentados. Entre esses fatores, destacamos aqui os aspectos subjetivos de tais apropriações.

Apesar de Lahire nem sempre nomear como psíquica a dimensão de muitas das questões por ele discutidas, é disso que se trata quando esse autor aborda, por exemplo, os medos e os sofrimentos das experiências escolares paternas influenciando na relação que o filho estabelece com a escola. A importância assumida pelo aspecto subjetivo o faz afirmar que, entre um baixo ou inexistente capital cultural e um maior nível de escolaridade dos pais, porém, marcado por experiências infelizes, é preferível a primeira situação: “... é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios” (Lahire, 1997, p. 345).

É essa herança psicológica que explica algumas das histórias de “sucessos” escolares improváveis (apesar da dimensão relativa que o autor atribui às noções de “sucesso” e “fracasso” escolar – colocando tais termos sempre entre aspas –, para a definição dos perfis, o parâmetro adotado foram as notas obtidas pelas crianças na avaliação nacional do sistema de ensino francês. Os alunos considerados em situação de “sucesso” escolar obtiveram notas acima de 6,0). Para Lahire, é a combinação de características da configuração familiar que possibilitará a explicação de êxitos escolares imprevistos.

Mesmo nos casos em que os pais dispõem de certo capital cultural, transmite-se algo a mais do que esse capital. Nesse sentido, algumas das histórias de “fracassos” improváveis podem ser compreendidas à luz das relações dos pais com suas próprias experiências escolares. Os adultos podem experimentar sentimentos de inferioridade ou de incompetência cultural diante da instituição escolar e transmiti-los às crianças. O inverso também pode ocorrer e produzir histórias de “sucessos” inesperados. Nesse caso, transmitem-se às crianças sentimentos de orgulho e alegria diante da experiência escolar. Mas, em ambas as situações, trata-se de uma herança de sentimentos.

Além disso, para que a “transmissão” do capital cultural ocorra, são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado.

Alguns dos pressupostos teórico-metodológicos do trabalho de Lahire (1997) estão presentes em pesquisas brasileiras surgidas, a partir principalmente da década de 1990, na área da Sociologia da Educação, e que têm como objeto de estudo trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, entendidas como a permanência no sistema escolar até o Ensino Superior. Como exemplo, podemos citar os trabalhos de Portes (2001) e Viana (1998).

Uma característica marcante nos estudos que tratam desse tipo de trajetória é o fato de ela, em geral, ser entendida a partir de uma visão que enfoca predominantemente a ruptura ou o choque cultural decorrente da diferença entre o mundo escolar e o familiar e o sofrimento, a humilhação e os prejuízos psíquicos daí provenientes.

Nessa direção está a pesquisa de Viana (1998), que atenta para a longevidade escolar vivida como ruptura e sofrimento nas camadas populares. A autora fez entrevistas com sete estudantes (cinco mulheres e dois homens) que tinham em comum o fato de terem ingressado no Ensino Superior (alunos de graduação e pós-graduação em universidades de Minas Gerais) e serem provenientes de famílias com dificuldades econômicas, baixo nível de escolaridade, pais exercendo (ou tendo exercido) trabalhos predominantemente manuais.

Viana discute uma ordem de questões que se pode denominar de subjetivas. Dificuldades psicológicas, advindas do distanciamento cultural e social do mundo familiar à medida que se trilham caminhos escolares mais longos, são apresentadas em várias das biografias analisadas. O sofrimento pode ser vivido tanto no contexto da experiência escolar como no das relações familiares.

O enfoque no choque ou na ruptura cultural está presente também na área da Psicologia da Educação. Nicolaci-da-Costa (1987) considera a possível existência de problemas subjetivos para os membros das camadas populares com bom desempenho na escola. Entendendo tais problemas como resultados de um choque cultural entre escola e família, a autora afirma que o sucesso escolar do aluno dos meios populares tem o poder de roubar-lhe a identidade cultural. Embora no espaço deste artigo não seja possível realizar uma discussão crítica sobre essa afirmação, sugerimos a consulta a A. Bosi (2004, 2005), Chauí (1993) e Sader e Paoli (1997).

Observando uma classe considerada “fraca”, Patto (1990) refere-se às crianças tidas como “bons alunos” como aquelas que fazem exemplarmente o que a professora lhes ordena, abrindo mão de seus desejos e de sua individualidade. Na turma onde os “bons alunos” são em maior número – na classe tida como “forte” –, a autora destaca a docilidade, afirmando que as crianças valem pela submissão e eficiência na execução do que lhes é solicitado. Chamando atenção para o custo psíquico de tal submissão à ordem escolar, Patto fala sobre o sofrimento e o empobrecimento da personalidade que podem resultar da tentativa de a criança agradar ao professor através da adequação às suas expectativas e ao ideal de “bom aluno”.

Dado o exposto, consideramos importante refletir também acerca de outras questões atinentes a trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, como por exemplo: seriam essas suas únicas facetas? Trajetórias de escolarização prolongada seriam sempre fonte de sofrimento?

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é discutir aspectos subjetivos presentes nas trajetórias escolares e nas experiências universitárias de estudantes das camadas populares em cursos de alta seletividade no Ensino Superior público, bem como significados do ingresso e da permanência nesse nível de ensino.

Antes, porém, de apresentarmos como procuramos responder a esse objetivo, consideramos importante esclarecer que, muito embora o acesso à Educação Superior no Brasil seja restrito, especialmente, quando se trata de instituições públicas, isso não significa dizer que o Ensino Superior público seja mais restritivo que o privado, como reiteradamente se afirma no senso comum. Como exemplo desse dado, podemos citar o estudo realizado por Sampaio, Limongi e Torres (2000) que mostra que estudantes mais pobres e filhos de pais com baixa escolaridade estão, proporcionalmente, em maior número no setor público do que no privado. Além disso, dada a elitização de alguns cursos, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, a presença de alunos das camadas populares neles é pequena; porém, é maior nas universidades públicas do que nas particulares.

## Método

Para alcançar o objetivo proposto, apresentaremos entrevistas em profundidade realizadas com cinco alunos dos cursos de mais alta seletividade de um dos *campi* de uma importante universidade pública brasileira provenientes das camadas populares.

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 entre os anos 2001 e 2005, dentre os existentes no *campus* em 2001. 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). A relação candidato/vaga refere-se ao ano de 2005 e é apenas ilustrativa, já que para a escolha dos cursos considerou-se uma série de cinco anos<sup>2</sup>.

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. 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 Universidade, 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.

Para a realização das entrevistas nos apoiamos na discussão de E. Bosi (1979) sobre a questão da memória. Entendendo-a como atributo humano estreitamente dependente da vida social e por esta alimentada (Queiroz, 1988), E. 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 necessária calma no olhar e no ouvir da entrevista, permitindo que o outro seja realmente outro e não uma idéia 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 cada estudante visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também permitir ao entrevistado realizar mudanças em seu relato, caso desejasse. Esse procedimento seguiu as orientações de E. Bosi (2003) 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” (p. 66). 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, através de 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.

## Resultados e Discussão

### Trajетórias escolares prolongadas: solidão e desenraizamento

O caminho percorrido pelos estudantes entrevistados até a universidade pública é marcado pela solidão e pelo desenraizamento.

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

Dentre os cinco estudantes entrevistados, dois realizaram o Ensino Fundamental em escolas públicas e todo o Ensino Médio em escolas particulares através de bolsas de estudos, um estudou parte do Ensino Médio em escolas

<sup>2</sup> A título de comparação, informamos a relação candidato/vaga do curso de Licenciatura em Química: 6,7.

privadas também através de bolsa e dois realizaram toda a escolarização em escolas públicas – tendo se valido de cursos preparatórios para obterem aprovação no vestibular.

Para os três estudantes que cursaram 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 oriunda. No entanto, as intensidades e as formas de reagir a esses sentimentos foram diferentes.

Pedro<sup>3</sup>, 22 anos, aluno do quarto 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 estudos, sobretudo no terceiro 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 terceiro 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 desenraizamento também marcaram o primeiro ano do Ensino Médio de Antônio, 23 anos, aluno do quinto 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 idéia de se preparar para esse exame o “salvou na hora certa”. Apesar de questionado, Antônio não explicita muito claramente a que essa idéia de salvamento 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”<sup>4</sup>. 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 eu não fizesse essa prova, eu não teria entrado em escola particular e eu não chegaria onde eu estou hoje; estar onde eu estou hoje, quando eu estava no Guarda Mirim era inimaginável, eu nem sabia que tinha essa possibilidade, eu nem pensava nisso! (...) Por mim eu ia estar trabalhando hoje, se eu continuasse lá, se eu não fizesse essa prova, eu trabalharia numa gráfica, (...) e nem teria sentimento de perda nenhuma que eu não conhecia fazer Curso Superior; ter profissão, sabe, ter nível superior; nem passava*

<sup>3</sup> Todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

<sup>4</sup> Durante a realização do Ensino Médio, Antônio conta que trabalhou apenas aos finais de semana ajudando um tio a cuidar da lavoura de café, atividade que continuou realizando, até recentemente, durante as férias da faculdade.

*pela cabeça, para mim era coisa de gente rica, sabe, de quem tem dinheiro e não era para o meu bico. Aí eu passei na prova, fiz o Capital [escola particular], fiquei estudando no Capital [escola particular] (...). Então, isso aí foi tipo uma ponte que fez com que eu entrasse em outro mundo, assim, que facilitou, me ajudou, fez com que eu chegasse até hoje, assim, conseguisse esses objetivos que eu não tinha antigamente...*

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 a “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 onde 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 primeiro 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 extra-escolar, aspecto também semelhante à história do estudante Pedro. Ademais, o primeiro 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 primeiro 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 segundo 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 quinto 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 primeiro 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 (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). 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 assustou-se com as notas baixas, tendo ido mal em todas as disciplinas no primeiro bimestre, no que fora acompanhado por todos os colegas bolsistas. Carlos define como decepção e “depressão” a experiência de um fraco rendimento na escola. Como uma tentativa 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. Ao relatar isso, Carlos compara tal postura com sua experiência anterior na escola pública:

*Um fato que marcou bastante: eu era acostumado sempre a fazer grupo de estudos, um ajudava o outro, eu sempre me destaquei na escola, eu sempre ajudava os outros, a gente se reunia, eu ensinava, lá quando eu fui pedir ajuda um menino chegou e: “não, eu não vou te ajudar porque se eu te ajudar você pode 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<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Embora não seja possível, no espaço deste artigo, discutir esse tipo de procedimento por parte da escola, consideramos importante apontar a sua inadequação.

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, fato 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 onde 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 primeira 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, parece-nos, com base em seu histórico escolar, que Carlos 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 parece-nos ter sido a de humilhação social.

De acordo com Gonçalves Filho (1995), humilhação social é um tipo de angústia disparada a partir do enigma da desigualdade de classes. A idéia 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).

Importante lembrar que Pedro, Antônio e Carlos viviam, por ocasião das experiências nas escolas particulares em que estudaram, uma fase específica em seus ciclos vitais que corresponde à adolescência e ao início da juventude. Assim, consideramos que a tristeza, o isolamento e a solidão experimentados pelos estudantes que frequentaram escolas particulares também estão, em certa medida, relacionados ao momento específico de desenvolvimento vivido, caracterizado por uma condição peculiar. Todavia, a vivência desses períodos do ciclo vital pode variar conforme, entre outros fatores, a condição socioeconômica. Madeira (2006) mostra que o prolongamento da juventude não tem sido observado de modo generalizado no Brasil, considerando-se a realidade vivida pela maior parte dos jovens. Também Camarano, Mello, Pasinato e Kanso (2004) destacam que o amadurecimento psicossocial é diferenciado de acordo com o estrato social em que os jovens estão inseridos.

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!” Ai eu falava (...) e 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!*

O ato de discriminar, por vezes, é algo sutil, tornando mais difíceis e sofridos a sua compreensão e o seu enfrentamento por parte de quem é alvo. 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 bolsistas na escola particular:

*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.*

A fala de Carlos 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 (ri)! 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.

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 estudaram em escolas particulares a convivência com a desigualdade social e a vivência dos efeitos de uma experiência de desenraizamento ocorreu nessa época, para os estudantes que realizaram toda a escolarização na rede pública, tal convivência deu-se na universidade.

Exemplo disso é a história de Marcos, 27 anos, aluno do quarto 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 Universidade, 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 “difícil”, nas palavras de Marcos, principalmente no início do curso. Com a entrada na Universidade, 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 manter-se, financeiramente, com recursos próprios – provenientes de economias, seguro-desemprego e FGTS (Fundo de Garantia de Tempo de Serviço) –, 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 “discursivo”. De fato, Marcos é “diferente” de seus colegas porque tem “toda essa história”: sua origem social, sua condição econômica, sua experiência de trabalhador, o distinguem da maioria dos estudantes da Psicologia.

Mas, quando Marcos chama de “discurso do proletário injustiçado” a recorrência e a re-afirmação de sua história de estudante-trabalhador, cujo percurso entre a saída da escola pública e a entrada na Universidade foi permeado por muito cansaço e grandes dificuldades, ele consegue inserir-se mais no mundo dos colegas, mudando a visão que possuía deles, relacionando-se melhor com eles e encontrando um ponto de equilíbrio entre dois extremos. Nesse processo, esse jovem tem feito um grande esforço para contemporizar, conciliar e integrar visões, por vezes, contraditórias, procurando superar as marcas da humilhação social.

Marcos relata ter mudado bastante sua postura perante várias coisas no decorrer do curso, inclusive, em relação aos colegas de turma. Ele realizou, segundo suas palavras, o “efeito vareta”<sup>6</sup>. Conta que, no começo da graduação, foi a muitas festas, tomou muita cerveja – hábito que não possuía antes do ingresso na universidade –, telefonou menos para a casa dos pais, foi displicente com o curso, experimentando o que ele chama de “o outro lado” e deixando um pouco de ser o “bom moço”, o “bom filho”, o “bom aluno”. Com essa postura, Marcos parece ter tentado deixar um pouco de lado o peso da responsabilidade que assumiu em sua vida, procurando minimizar a pressão exercida pela grande expectativa existente a seu respeito, tanto no âmbito familiar (“...todo mundo tinha muito perspectiva em cima de mim, sabe, de ‘ah, você vai!’, sei lá, para onde, mas de alguma forma vai!”), quanto entre os amigos por quem sempre fora considerado muito responsável, austero, correto. Enfim,

Marcos tentou diminuir um pouco o peso da vida: “...eu queria ter isso, eu queria, né, não ser tão sério, tudo, tão denso, tudo. Nos últimos anos tinha sido tudo muito sério, tudo muito denso... Não ser tão... [ser] mais fluido, ser mais leve, um pouco nesse sentido...”.

No entanto, 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.

Assim, embora 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 acomodar-se mais às novas circunstâncias, de procurar adaptar-se ao “outro mundo” deixa-o confuso a ponto de ele 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, de não ser tão preocupado com as coisas, né, não ser, eu sempre tive muita estima do, do bom moço, o filho mais velho, o neto mais velho, o sobrinho mais velho, nã, nã, nã, nã, nã [fala rapidamente], mesmo de, de aluno comportado, mesmo de, e era uma coisa alguém pisar na bola, pisar no tomate, era outra coisa o Marcos pisar na bola ou no tomate. Então eu dei uma, uma aliviada nisso, vamos dizer assim... As minhas notas caíram, eu não me envolvia muito com o curso, fazia o que, ah, não sei, o que me convinha, vamos dizer assim, o que eu gostava... e isso é que fica um pouco vazio, né, 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 pequeno ou insuficiente para dar significado às suas ações. Para esse estudante perder a necessidade é fonte de sofrimento.

Outra história que retrata esse sentimento de não-pertencimento – efeito de uma situação de desenraizamento – é a de Felipe, 22 anos, aluno do terceiro ano do curso de Administração. Filho de um motorista e de uma

<sup>6</sup> Com essa expressão, Marcos refere-se a um movimento que o levou de um extremo a outro.

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, ele afirma que sentia estar distanciando-se 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. Se no colegial seus colegas eram muito mais pobres do que ele, falavam sobre brigas familiares e não tinham a realização de 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?*

Apesar disso, Felipe afirma que o período da faculdade é, de toda sua trajetória escolar, o momento que ele está mais gostando: “Eu estou bem mais feliz, assim”.

Nesse sentido, muito embora no percurso até o Ensino Superior e na experiência universitária dos estudantes entrevistados haja solidão, tristeza e situações de desenraizamento e humilhação social, o sofrimento não constitui a tônica de seus relatos.

Exemplo disso é a visão de Carlos a respeito da sua experiência no Colégio Paulista. Apesar de esse estudante

ter sofrido o golpe da humilhação social, não sucumbiu a ele; antes tirou proveito e aprendizado dessa experiência. Carlos considera que a vivência nessa escola representou uma quebra em sua trajetória escolar mas “positiva” e não “ruim”, classificando-a como uma “experiência rica”. Uma das vantagens que tal experiência lhe trouxe foi proporcionar uma bagagem de conhecimentos que lhe possibilitou cursar o primeiro colegial<sup>7</sup> novamente com muita facilidade, na medida em que “já sabia muita coisa, era bem mais adiantado”, contribuindo para o resgate de uma posição de destaque na escola. Além disso, a experiência naquele colégio lhe permitiu conhecer a dimensão da desigualdade escolar ao mostrar-lhe a diferença existente entre o ensino da escola na qual estudava – uma boa escola pública – e onde era considerado “bom aluno” e uma escola particular destinada às mais altas camadas sociais. O conhecimento dessa discrepância foi importante para estimulá-lo a estudar e para preparar-se quando, tempos depois, resolveu prestar vestibular para o curso de Medicina:

*E a experiência de ver que eu estava bem, só que é meio ilusório, né. É bem para uma escola estadual, mas é bem distante do que é realmente as coisas. E isso foi um fator até que fez eu correr mais atrás, de estudar mais tarde, de estudar por conta (...) depois para eu mesmo ficar estudando para o vestibular. Eu vi que não bastava seguir, ou sei lá, achar que aprendeu, precisava de algo mais. Lá [no Colégio Paulista] foi interessante para mostrar isso: ver que o mundo é maior do que eu imaginava...*

Se o relato dos entrevistados retrata solidão, desenraizamento e humilhação, ele também mostra que o ingresso e a permanência na universidade não significam, necessariamente, fonte de sofrimento para os estudantes das camadas populares no tocante à relação com suas famílias.

### **Para além do sofrimento**

Ingressar em uma universidade pública significou, na história de Antônio, por exemplo, também mudança de pensamento não só dele, mas de toda sua família. A experiência desse estudante nos permite afirmar que existem outros sentidos para a relação entre filho/aluno e família, diferentes do sofrimento advindos de um distanciamento cultural. A experiência de Antônio tem contribuído para que sua família mude a forma de pensar a escolarização.

<sup>7</sup> Em outra escola particular onde também obteve bolsa de estudos. O segundo e o terceiro anos do Ensino Médio Carlos realizou em uma escola pública de outra cidade para onde se mudou com a família.

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 em toda a família 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 quê 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 dos 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 refere-se a uma ampliação de hábitos por parte de sua família e maior aceitação de diferentes estilos de vida proporcionados 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 a entrada no 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 para as famílias possibilidade de crescimento.

Em relação à experiência universitária dos estudantes, embora eles relatem choques e embates, o sofrimento também

não é a característica predominante em suas narrativas. Antes a experiência na Universidade aparece em suas falas como representando perspectivas de vida nunca imaginadas.

Marcos afirma que a entrada na Universidade significou uma completa transformação em sua vida – um giro de “180°” 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 Universidade 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 significou também a viabilidade de 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 Universidade 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 se move:

*...então acaba girando, acontecendo, as coisas acontecem aqui [Universidade], enquanto que antes não estavam acontecendo, eu tinha que labutar, labutar, e, às vezes, não conseguia nada, e aqui com um esforço mínimo parece que o mundo gira; não mínimo, né, vai, estou exagerando um pouquinho, mas só para frisar bem o que eu sinto a diferença de antes e depois.*

Além disso, a experiência na Universidade 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 significou uma transformação tão brusca em relação à posição social ocupada por sua família que ele reconhece que atualmente, mesmo já estando formado e tendo recém ingressado na pós-graduação, ainda se surpreende com as possibilidades que constantemente se lhe apresentam. Reforçando que considera a entrada na Universidade como um “divisor de águas” em sua vida, ele diz:

*Para mim foi (...) um negócio que vai, assim, repercutir nos filhos, nos netos, assim, porque mudou o pensamento de toda a minha família, eu, tipo, mudei para melhor; certo, eu vou ter uma vida melhor que meu pai, bem melhor que meu pai, meu filho possivelmente vai ter uma outra educação... Então foi um negócio que tirou a gente de uma posição estagnada já, (...) promoveu, me promoveu, né! (...). Então, foi uma mudança violenta assim na minha vida, eu não esperava isso... Então, para mim ainda está sendo uma surpresa até hoje fazer isso! Na minha família então, bem maior!*

Nesse sentido, os relatos dos estudantes têm permitido compreender não só as dificuldades enfrentadas, mas também as possibilidades que se lhes apresentam quando ingressam em uma universidade pública, significando tal experiência completa transformação em suas perspectivas de vida e possibilidade de crescimento para as famílias.

Assim, muito embora os estudantes, ao falarem a respeito de suas trajetórias até a Universidade e de suas experiências nela, relatem esforço, solidão, sentimento de não-pertencimento, suas narrativas não são predominantemente marcadas pelo sofrimento. Esse fato pode dever-se a grande variedade de fatores. Poderíamos, por exemplo, interpretá-lo como resultante de um mecanismo psíquico de defesa, através do qual os estudantes estariam negando o sofrimento vivido por eles como forma de enfrentar as adversidades encontradas. Poderíamos, ainda, entender o fato como resultado da criação de uma biografia vencedora, no sentido da “ilusão biográfica” discutida por Bourdieu (1996b). Neste trabalho, no entanto, procuramos compreender esse fato a partir do que o próprio estudante afirmou a respeito de si e de sua experiência de vida. Ao contarem suas trajetórias, os estudantes aparecem como pessoas que aprofundam a dimensão da ação.

Arendt (1993) diferencia três atividades que considera fundamentais no que ela chama de “*vita activa*”: o labor, o trabalho e a ação. O primeiro corresponde às atividades ligadas diretamente às necessidades biológicas humanas. O trabalho, por sua vez, diz respeito às atividades que produzem um mundo de coisas que se distinguem do mundo natural e cujo produto é “*artefato humano*”. Já a ação é definida por Arendt como a característica distintiva da condição humana e a única atividade exercida diretamente entre os homens sem a mediação das coisas, correspondendo à capacidade de iniciar algo novo, ou seja, agir, tomar iniciativa, iniciar, imprimir movimento a alguma coisa. Segundo Lafer (1993), apoiado em Bikhu Parek, para Arendt (1993) se no labor o homem revela suas necessidades corporais e no trabalho a sua criatividade artesanal, na ação ele revela a

si mesmo; fonte de significado da vida humana, a ação é a capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar a sua identidade. O agir desvia o homem da destruição e da morte, sendo considerado pela autora um “*milagre humano*”, um “*impulso*” para a vida.

Talvez se encontre aí uma pista que nos ajude a entender a posição dos estudantes diante de suas trajetórias escolares e experiências universitárias. Em que pese, por exemplo, em alguns momentos das entrevistas, a auto-identificação espontânea deles como pessoas “*pobres*”, é claro em seus relatos que eles não se sentem desprovidos, pelo menos não de capacidades ou habilidades. Antes, eles procuram apoiar-se naquilo que possuem para buscar o que lhes falta. Apesar de sofrerem, eles não lamentam, buscam agir. Agir novamente, re-agir.

### Considerações finais

As histórias dos cinco estudantes de cursos de alta seletividade de uma universidade pública discutidas aqui nos mostram que os caminhos para a construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, como afirma Lahire (1997), são heterogêneos e múltiplos, a despeito de semelhanças de condições de vida e de origem social.

Todavia, não obstante este trabalho ter lidado com casos singulares, não entendemos as trajetórias analisadas apenas como individuais. Apesar do destaque a algumas questões e características subjetivas e da consideração da importância dessa dimensão no estudo do acesso e da permanência do estudante pobre no Ensino Superior, não entendemos as questões observadas como resultados de uma essência intrínseca aos estudantes nem como oriundas única e exclusivamente de seus empenhos pessoais. Com efeito, esforço, determinação, perseverança, autodisciplina, dedicação estiveram presentes nas trajetórias dos estudantes entrevistados. Afirmar isso não significa, entretanto, compartilhar a crença ideológica de que quem se esforça sempre alcança. Entre os milhões de jovens que estão fora da Educação Superior, certamente muitos deles também se esforçam, mas nem por isso tiveram acesso a uma universidade pública. Assim, entendemos as trajetórias apresentadas como, ao mesmo tempo, individuais e sociais, sendo fruto de uma construção coletiva baseada em uma rede de apoio que, variando em tamanho e relevância, esteve presente nas histórias dos cinco estudantes entrevistados neste trabalho. Nesta rede de apoio podemos incluir a família de Pedro que mobilizou outros parentes buscando garantir a continuidade dos estudos do filho; as mães de Marcos e Antônio que desempenharam um importante papel de

acompanhamento e incentivo, sobretudo, no início da vida escolar; o grupo de jovens católicos e os amigos que permitiram a Marcos ampliar horizontes e vislumbrar diferentes perspectivas de vida; a experiência com o trabalho e com ensinamentos do curso de Guarda Mirim que permitiu a Antônio vislumbrar a possibilidade do esforço e dedicação como formas de se conseguir algo; o suporte material e emocional da companheira que compartilhou o “sonho” de Carlos de cursar Medicina e participou ativamente da busca de sua realização; o reconhecimento de um bom desempenho escolar, o estímulo e ajuda por parte de professores de Antônio na construção de uma trajetória prolongada. Vários outros aspectos também funcionaram como importantes apoios para os estudantes e poderiam ser incluídos nessa relação. O que todos mostram, no entanto, é que o acesso e a permanência de um

aluno das camadas populares no Ensino Superior público é uma realização pessoal e social.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes das camadas populares para ingressar e permanecer na universidade, como discutidas por várias pesquisas – ver, por exemplo, os trabalhos de Portes (1993, 2001), Silva (2003), Viana (1998) e Zago (2006) – e que também aqui foram apresentadas, são muitas, de diversas ordens e devem ser seriamente consideradas se se deseja, de fato, ampliar o número desses alunos no Ensino Superior.

Nosso intento, entretanto, com o presente trabalho, foi discutir aspectos subjetivos presentes nas trajetórias escolares e nas experiências universitárias de estudantes de camadas populares em uma universidade pública bem como apresentar outros sentidos possíveis para essa experiência, a partir do significado que os próprios estudantes lhe atribuem.

### Referências

- Arendt, H. (1993). *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense.
- Bosi, A. (2004). Cultura e desenraizamento. In A. Bosi, *Cultura brasileira: Temas e situações* (4a ed., pp. 16-41). São Paulo: Ática.
- Bosi, A. (2005). Cultura brasileira e culturas brasileiras. In A. Bosi, *Dialética da colonização* (4a ed., pp. 308-345). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (1979). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Bosi, E. (2003). Sugestões para um jovem pesquisador. In E. Bosi, *O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social* (pp. 59-68). Cotia, SP: Atêlie Editorial.
- Bourdieu, P. (1996a). O novo capital. In P. Bourdieu, *Razões práticas: Sobre a teoria da ação* (pp. 35-52). São Paulo: Papirus.
- Bourdieu, P. (1996b). A ilusão biográfica. In M. M. Ferreira & J. Amado (Orgs.), *Usos & abusos da história oral* (pp. 183-191). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bourdieu, P. (1998). Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.), *Escritos de educação* (pp. 71-79). Rio de Janeiro: Vozes.
- Brito, A. X. (2002). Rei morto, rei posto? As lutas pela sucessão de Pierre Bourdieu no campo acadêmico francês. *Revista Brasileira de Educação*, (19), 5-19.
- Camarano, A. A., Mello, J. L., Pasinato, M. T., & Kanso, S. (2004). Caminhos para a vida adulta: As múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. *Ultima Década*, 12(21), 11-50.
- Chauí, M. (1993). Notas sobre cultura popular. In M. Chauí, *Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas* (6a ed., pp. 61-83). São Paulo: Cortez.
- Gonçalves Filho, J. M. (1995). *Passagem para a Vila Joanisa: Uma introdução ao problema da humilhação social*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social: Um problema político em Psicologia. *Psicologia USP*, 9(2), 11-67.
- Gonçalves Filho, J. M. (2003). Problemas de método em psicologia social: Algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e compromisso social* (pp. 193-239). São Paulo: Cortez.
- Lafer, C. (1993). Posfácio: A política e a condição humana. In H. Arendt, *A condição humana* (pp. 341-352). Rio de Janeiro: Forense.
- Lahire, B. (1997). *O sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. São Paulo: Ática.
- Madeira, F. (2006). Educação e desigualdade no tempo de juventude. In A. A. Camarano (Org.), *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?* Rio de Janeiro: Ipea.
- Michelat, G. (1987). Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In M. J. M. Thiollent (Org.), *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária* (5a ed., pp. 191-211). São Paulo: Polis.

- Nicolaci-da-Costa, A. M. (1987). *Sujeito e cotidiano: Um estudo sobre a dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus.
- Nogueira, C. M. M., & Nogueira, M. A. (2002). A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: Limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, 23(78), 15-36.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Portes, E. A. (1993). *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Portes, E. A. (2001). *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: Um estudo a partir de cinco casos*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Queiroz, M. I. P. (1988). Relatos orais: Do “indizível” ao “dizível”. In O. M. Von Simson (Org.), *Experimentos com histórias de vida* (pp. 14-43). São Paulo: Vértice.
- Romanelli, G., Nogueira, M. A., & Zago, N. (2000). Introdução. In M. A. Nogueira, G. Romanelli, & N. Zago (Orgs.), *Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares* (pp. 9-15). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sader, E., & Paoli, M. C. (1997). Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In R. Cardoso (Org.), *A aventura antropológica: Teoria e pesquisa* (3a ed., pp. 39-67). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Sampaio, H., Limongi, F., & Torres, H. (2000). *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. São Paulo: NUPES.
- Silva, J. S. (2003). *“Por que uns e não outros?”: Caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Rio de Janeiro: 7Letras.
- Viana, M. J. B. (1998). *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidades*. Tese de doutorado não publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Weil, S. (1996). *A condição operária e outros estudos sobre a opressão* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Zago, N. (2006). Do acesso à permanência no ensino superior: Percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 226-237.

Recebido: 21/01/2010  
1ª Revisão: 11/05/2010  
Aceite Final: 30/06/2010

Sobre a autora

**Débora Cristina Piotto** é psicóloga, Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Docente do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP/USP).