

# TRAJETÓRIAS ESCOLARES PROLONGADAS NAS CAMADAS POPULARES

**DÉBORA CRISTINA PIOTTO**

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo  
dcpiotto@usp.br

## RESUMO

*O objetivo deste estudo é discutir a contribuição de estudos recentes para a compreensão das condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. A análise detida de seus resultados e uma entrevista com um aluno de curso superior de alta seletividade proveniente dessas camadas permite problematizar alguns pontos. A revisão de alguns trabalhos sobre o tema, evidenciando a centralidade da família em percursos escolares alongados, possibilita também questionar alguns significados comumente atribuídos à longevidade escolar nas camadas populares como conformismo, sofrimento e ruptura cultural. Evidenciou a necessidade de mais investigação sobre o papel da escola bem como sobre a existência de outros sentidos no acesso e na experiência de estudantes pobres no ensino superior.*

*ENSINO SUPERIOR – CLASSE SOCIAL – ENSINO PÚBLICO*

## ABSTRACT

*EXTENDED ACADEMIC LIFE FOR LOWER CLASS PEOPLE. The purpose of this study is to discuss the contribution of recent studies for understanding the conditions that make extended learning paths possible in low-income segments. The meticulous analysis of its results and an interview with a student of a highly selective higher education course from this background enables us to raise some issues. The review of some studies on the subject evidencing the central role of the family in extended learning paths also enables us to question some of the meanings commonly assigned to extended learning in low-income segments, such as conformism, suffering, and cultural disruption. The need for further investigation on the role of school, as well as on the existence of other meanings related to school access and the experience of poor students in higher education courses has been made evident.*

*HIGHER EDUCATION - SOCIAL CLASS – PUBLIC EDUCATION*

---

A discussão empreendida neste artigo é oriunda de pesquisa que estou realizando para fins de doutoramento no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, a quem agradeço pelas sugestões ao texto. Agradeço também a Bianca C. Correa pela leitura atenta e pelas contribuições.

Têm crescido os estudos sobre o fracasso escolar dos alunos das camadas populares que partem de um entendimento crítico sobre a escola e a sociedade, surgidos no Brasil sobretudo no início dos anos 1980, como os de Campos e Goldenstein (1981), Campos (1984), Goldenstein (1986), Spósito (1984), Patto (1990), para citar apenas alguns.

Já as pesquisas sobre trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares, como as de Setton (1999) e Souza (1991), que apontam os poucos conhecimentos existentes a respeito e a necessidade de novas investigações são menos freqüentes.

Todavia, principalmente na década de 1990, surgem no Brasil trabalhos que procuram transformar trajetórias prolongadas de escolarização<sup>1</sup> nas camadas populares em objeto de estudo<sup>2</sup>. Como exemplo podemos citar os trabalhos de Vianna (1998), Portes (2000), Silva (1999) e Barbosa (2004). Tais estudos investigam tanto os processos que permitiram a jovens provenientes das camadas populares o ingresso no ensino superior, por meio, sobretudo, da pesquisa sobre as práticas familiares de escolarização, quanto a experiência do estudante pobre na universidade, investigando, além do acesso, também a questão da permanência neste nível de ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir as contribuições dessas pesquisas para a compreensão das condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, bem como problematizar alguns aspectos relativos aos estudos sobre o estudante pobre na universidade mediante análise detida de seus resultados e de uma entrevista, realizada por nós, com um jovem proveniente das camadas populares e aluno de um curso de alta seletividade da Universidade de São Paulo. Pretendemos, assim, apontar contribuições e alguns dos desafios existentes em relação à investigação sobre o acesso e a permanência do estudante das camadas populares no ensino superior. Para isso, o artigo baseia-se em uma revisão dos trabalhos de Vianna (1998), Portes (2000), Silva (1999) e Barbosa (2004), que permitiu evidenciar a importância da ação da família em percursos escolares alongados

- 
1. Por trajetórias escolares prolongadas entendemos a permanência no sistema escolar até o ensino superior.
  2. No exterior, principalmente na literatura científica de língua francesa, a produção de conhecimento sobre o tema é menos recente. Contudo, no âmbito deste artigo, serão consideradas substancialmente as pesquisas brasileiras sobre o tema.

e sua centralidade como objeto de pesquisa. Tal revisão possibilitou, também, o questionamento de alguns significados comumente atribuídos à longevidade escolar nas camadas populares, tais como conformismo, sofrimento e ruptura cultural, encontrando nessas pesquisas outros sentidos possíveis para a experiência de alunos pobres no ensino superior. Esses diferentes sentidos são também ilustrados em uma entrevista que integra pesquisa que estamos realizando sobre o tema.

Antes, porém, de discutirmos as pesquisas de Vianna (1998) e de Portes (2000), cabe uma breve apresentação de um trabalho do sociólogo francês Bernard Lahire, cujos pressupostos teórico-metodológicos estão presentes nessas investigações.

## TRAJETÓRIAS ESCOLARES BEM-SUCEDIDAS E A FAMÍLIA

Lahire (1997) investiga as relações entre as posições escolares de 26 crianças provenientes de camadas populares que freqüentam a 2ª série do ensino fundamental na França e suas configurações familiares. Nos perfis descritos em sua pesquisa, 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<sup>3</sup> –, 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. E é sobre as razões das improbabilidades que se debruça Lahire.

Para o autor, não se podem entender as posições escolares dos alunos como reprodução necessária e direta das condições sociais, econômicas e

---

3. O conceito de capital cultural – proveniente dos trabalhos de Pierre Bourdieu (1996) – é definido por Lahire (1997) como princípio socializador mais adequado ou próximo ao mundo escolar.

culturais de suas famílias. Nem tampouco as situações estudadas encontram explicação na 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 redundam na diversidade dos perfis apresentados. Entre esses fatores, destacamos os aspectos psicológicos.

Apesar de Lahire nem sempre nomear como psíquica a dimensão de muitas das questões por ele discutidas, é disto que se trata quando 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 psicológico o faz afirmar que, entre um capital cultural baixo ou inexistente e um maior nível de escolaridade 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 psíquica que explica algumas das histórias de “sucessos” escolares improváveis<sup>4</sup>. É o caso, por exemplo, de Salima. Filha de pais imigrantes (provenientes da Argélia) – mãe faxineira, analfabeta, e pai operário em eletricidade, apenas lê em árabe e um pouco (com dificuldade) em francês –, Salima, a despeito de reunir condições objetivas que provavelmente gerariam fracasso escolar, obteve 7,2 na avaliação nacional e é considerada boa aluna por seu professor. Ainda neste caso, segundo Lahire, é a combinação de características da configuração familiar que possibilitará a explicação do êxito improvisto.

Se as razões para o sucesso não podem ser encontradas nas práticas de leitura, escrita, ou de organização das atividades domésticas da família, o autor procura-as na relação que o pai estabelece com os filhos, principalmente no tocante às atividades escolares. Apesar de o pai de Salima não saber precisar a classe em que os filhos estão (ela tem mais dois irmãos), e tampouco poder

---

4. Apesar da dimensão relativa que Lahire (1997) atribui às noções de “sucesso” e “fracasso” escolar – tendo sempre o cuidado de colocar tais termos 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.

ajudá-los nas tarefas escolares, ele valoriza a escolarização, cuida para que façam suas lições e os incentiva a realizarem atividades acadêmicas, levando-os à biblioteca ou comprando livros. Estimula-os, ainda, a escreverem um diário de férias, expressando “seu ressentimento em relação a essas práticas que gostaria de poder ter feito” (Lahire, 1997, p.169). Nesse sentido, os laços entre pai e filhos passam também pela escrita, não sendo obra do acaso, portanto, o desejo de Salima de ser “escrivinhadora”: “Os filhos sabem que dão prazer ao pai quando se saem bem na escola e escrevem para ele” (idem, *ibidem*).

Este é um dos casos descritos por Lahire no qual são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas, na inexistência – total ou parcial – de capital cultural. Para este autor, histórias como as de Salima evidenciam a importância da economia das relações de poder no interior das famílias.

Mesmo nos casos em que os pais dispõem de certo capital cultural, transmite-se algo a mais do que este 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 como a de Salima. Neste 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:

A “herança” familiar é, pois, também uma questão de sentimentos [...], e a influência, na escolaridade das crianças, da “transmissão de sentimentos” é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais. (Lahire, 1997, p.173)

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. Na ausência de capital cultural, o que as histórias relatadas mostram é que se cria, no interior dessas famílias, um lugar

simbólico de grande importância para o mundo escolar ou para a criança letrada. Interesse e valor demonstrados por pequenas ações do dia-a-dia.

Ao lermos os perfis descritos por Lahire (1997), passamos a conhecer muito das realidades objetivas e subjetivas vividas pelas famílias entrevistadas.

No entanto, apesar de também terem sido feitas entrevistas com os professores das crianças, pouco sabemos sobre a escola. Em relação aos professores, por exemplo, são mencionadas apenas suas opiniões a respeito dos alunos e de seus desempenhos acadêmicos.

O interesse específico de Lahire nessa pesquisa foi a relação das famílias de camadas populares com situações de sucesso e de fracasso escolares. Ainda assim, chama atenção a ausência da escola na análise empreendida. A instituição escolar é mencionada rapidamente em algumas notas de rodapé. O “sucesso irregular” de Martine – filha de pais com nível médio completo, que obteve na 2ª série nota 7 na avaliação nacional, mas que repetira a pré-escola e cujo bom desempenho na 2ª série é inconstante – é atribuído ao fato de caber ao pai – menos afeito à leitura e a atividades semelhantes às escolares do que a esposa – o cuidado da filha enquanto a mãe trabalha. Nessa análise, o autor menciona apenas em nota de rodapé um fato que talvez merecesse maior atenção: “Podemos observar que as múltiplas mudanças de professor na classe de Martine (oito professores durante o ano escolar...) jogam para a escola uma parte da responsabilidade em relação ao ‘sucesso’ irregular de Martine” (Lahire, 1997, p.324, nota 43).

A compreensão a respeito da participação da escola nas questões abordadas é explicitada, ao menos em parte, nas conclusões; porém, novamente em nota de rodapé:

É preciso acrescentar que, se nossa pesquisa tem como objetivo as dissonâncias e as consonâncias entre socialização escolar e socialização familiar, acentuando as especificidades, as pressões próprias das configurações familiares, a escola também participa, sem dúvida, da produção de alguns mal-entendidos prejudiciais à escolaridade das crianças. (idem, p.354, nota 1)

Como exemplo de um “mal-entendido”, o autor cita o tempo de horário livre em que muitas crianças permanecem na escola após as aulas, para realizarem as tarefas. Por confiarem “cegamente” na instituição escolar, os

pais não verificam eles próprios os cadernos dos filhos, acreditando estarem as lições completas e corretas, uma vez que as crianças teriam sido ajudadas por profissionais competentes, o que nem sempre ocorre.

A referência a pesquisa situada no contexto do sistema de ensino francês não desconsidera as diferenças entre este e a realidade da educação pública brasileira.

Acreditamos, no entanto, que a escola tenha maior participação na produção do fracasso escolar do que a contribuição de “mal-entendidos”. No caso brasileiro, essa participação já foi amplamente discutida por vários trabalhos, como, por exemplo, os de Patto (1990), Spósito (1993), Paro (1995), Collares e Moysés (1996), Sawaya (1999), Cruz (1997), que revelaram os processos e as práticas escolares cotidianas que participam na produção do fracasso escolar.

## **LONGEVIDADE ESCOLAR E CAMADAS POPULARES: DOIS ESTUDOS BRASILEIROS**

As pesquisas realizadas por Vianna (1998) e Portes (2001) tratam da relação entre trajetórias escolares prolongadas e camadas populares.

Vianna (2000) 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.

Analisando essas biografias escolares, Vianna traz reflexões importantes para a relação entre longevidade escolar e camadas populares. Uma delas corresponde à presença, nas histórias analisadas, de “êxitos escolares parciais” – definidos como bom rendimento acadêmico e inexistência de reprovações –, sobretudo no período referente às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esses sucessos iniciais, e também os intermediários, contribuíram para a construção de sentidos, disposições e práticas que tenderam a reforçá-los, tornando-se uma importante base para a continuidade dos estudos nas trajetórias analisadas.

Outro aspecto recorrente foi uma autodeterminação decisiva para os percursos escolares dos entrevistados. Vianna (2000) reconhece a existência

de um componente aleatório em tais percursos, pelo surgimento casual de oportunidades centrais para a definição. Apesar disso, ela atribui aos indivíduos um papel ativo na construção de sua trajetória escolar: “essas trajetórias supõem um querer e uma autodeterminação imbatíveis, sobretudo dos filhos, condição *sine qua non* de produção de sobrevida escolar em meios populares” (Vianna, 2000, p.52). Todavia, ressalta a autora, não se trata de localizar tal autodeterminação na essência subjetiva dos entrevistados, pois ela fora construída no decorrer do processo de escolarização.

Vianna discute também o conceito de mobilização escolar familiar, entendida como atitudes e práticas familiares voltadas sistemática e intencionalmente para a garantia do bom rendimento escolar dos filhos. Semelhante ao encontrado por Lahire (1997), a autora observou ser possível a longevidade escolar nas camadas populares sem a necessária ocorrência dessa mobilização. Nas sete histórias analisadas, ela não identificou investimentos específicos e deliberados por parte das famílias na trajetória escolar dos filhos que permitissem explicar as situações de longevidade escolar. Defende a idéia de que a presença das famílias das camadas populares nas trajetórias escolares prolongadas dos filhos assume formas específicas, bastante diferentes das comumente identificadas como propiciadoras de “sucesso”, típicas das camadas médias.

É fato que os pais contribuem para as trajetórias de longevidade escolar. Mas não mediante “acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos” ou de “contatos freqüentes com os professores”, nem ainda da “assiduidade às reuniões convocadas pela escola”. A participação das famílias nas trajetórias escolares dos filhos revela-se, por exemplo, na história de Catarina (pedagoga cursando especialização em psicopedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais – UFMG), cujo pai, com idade avançada e problemas de saúde, fazia horas extras no colégio, como faxineiro, para garantir isenção da taxa de mensalidade escolar dos filhos.

A autora trata ainda do papel das diferentes esferas que configuram das trajetórias analisadas: a família, o filho-aluno e a escola, entendidas como âmbitos interdependentes. Reafirma as posições discutidas em relação à família e ao filho e aborda a participação da escola na questão da longevidade escolar. Embora reconheça que aspectos ligados à instituição escolar e seu funcionamento estejam relacionados com a trajetória pesquisada, e apesar de conceber “a escola [...] como fator dinâmico do processo de construção dessas situações



de sobrevivência escolar”, a autora esclarece que, em seu estudo, a escola aparece apenas de maneira indireta como “figura importante de bastidores”.

De fato, a instituição escolar assumiu grande importância em várias das histórias analisadas. É o caso, por exemplo, de Helena – aluna do curso de medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. O fato de ter estudado no sistema municipal de ensino de Belo Horizonte – reconhecido pelo oferecimento de educação de boa qualidade e ter freqüentado por orientação de professores as melhores escolas – é apontado por Vianna (1998) como um dos elementos decisivos para a tão bem-sucedida trajetória escolar de Helena. O ingresso em uma boa escola municipal logo no início de sua escolarização – viabilizado por um tio que trabalhava como porteiro na instituição – é identificado como uma grande oportunidade da vida escolar de Helena, que lhe facultou o acesso a outras escolas de igual qualidade.

Além disso, na análise de Vianna (2000), a escola assume importante papel quando ela aponta, por exemplo, a centralidade do êxito nas primeiras séries do ensino fundamental para o início da construção de uma trajetória escolar prolongada. Ou ainda quando afirma que a autodeterminação observada em seus entrevistados fora construída ao longo do processo de escolarização. Assim, apesar de o objetivo da pesquisa estar voltado, principalmente, para a contribuição da família em trajetórias prolongadas de escolarização, Vianna (1998) traz também importantes subsídios para se pensar a participação da escola<sup>5</sup> na construção dessas histórias. Apesar de a escola não se ter constituído como foco da pesquisa, e, por isso, não ter sido objeto de maiores reflexões, seu papel foi de destaque em várias das trajetórias de longevidade escolar analisadas.

Outro estudo que investiga a relação entre longevidade escolar e camadas populares é o de Portes (2000). O pesquisador entrevistou seis jovens (três homens e três mulheres) provenientes de famílias das camadas populares e alunos das carreiras mais concorridas da UFMG (Medicina, Fisioterapia, Direito, Comunicação Social, Engenharia Elétrica e Ciência da Computação). Tais estudantes, apesar das trajetórias escolares brilhantes, marcadas sempre por sucessos, constituem, conforme o autor, uma “improbabilidade estatística”, uma

---

5. Quando utilizamos o termo escola, estamos nos referindo aos períodos que correspondem ao ensino fundamental e médio.

vez que apenas uma parcela reduzidíssima de alunos das camadas populares tem acesso aos cursos citados.

Um dos objetivos da pesquisa foi entender o trabalho escolar realizado pelas famílias das camadas populares que, de alguma forma, contribuiu para o acesso dos filhos à universidade pública em cursos altamente valorizados socialmente<sup>6</sup>. Portes (2000) define trabalho escolar como qualquer ação familiar ocasional ou precariamente organizada visando ao ingresso e à permanência dos filhos no sistema de ensino, procurando influenciar sua trajetória escolar, de modo a alcançar níveis mais altos de escolaridade. Esse tipo de trabalho é algo complexo, de difícil compreensão e visibilidade, e realizado, na maior parte das vezes, na ausência de capital escolar.

Exemplo da variedade de formas que o trabalho escolar pode assumir nos meios populares é a história de Maurício (estudante de Engenharia Elétrica). Diante da grande dificuldade de corresponder às necessidades econômicas que o curso do filho demanda, seu pai – que abandonara o emprego em um hospital para se tornar raspador de tacos e aumentar o rendimento familiar – fala ao pesquisador: “Olha, tem dia que dá um desespero, rapaz... Olha só, pra você vê...’ Levanta as barras rotas das calças e mostra os joelhos esfolados e calejados pelo ato de trabalhar ajoelhado [...], como se necessitasse demonstrar o esforço que ele faz para manter a casa, como ele diz” (Portes, 2000, p.66).

Esse trabalho escolar torna-se visível e ganha sentido e legitimidade mediante uma série de ações que compõem o que o autor chama de “conjunto de circunstâncias atuantes”. Ele trata de seis circunstâncias:

1. presença da ordem moral doméstica;
2. atenção para com o trabalho escolar do filho;
3. esforço para compreender e apoiar o filho;
4. presença do outro na vida do estudante;
5. busca de ajuda material;
6. existência e a importância de um duradouro grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar.

Apesar de essa discussão de Portes estar voltada para a atuação da família no percurso escolar dos filhos, pelo menos uma das circunstâncias discutidas

---

6. Este foi um dos aspectos tratados por Portes (2001) em tese de doutorado.

refere-se explicitamente à escola. Em relação ao quarto item abordado – a presença do outro na vida do estudante –, este outro é, nas histórias descritas, sempre um professor<sup>7</sup>. É assim, por exemplo, que a trajetória de Alice (estudante de Fisioterapia) tomará rumo decisivo quando sua professora da 3ª série pede que a mãe a transfira para outra escola pública de melhor qualidade. A percepção por parte de determinados professores do bom desempenho escolar parece ser decisiva na vida dos estudantes entrevistados, desempenhando importante papel na construção de uma “lógica do sucesso” (Accardo, 1997). Portes (2000) afirma que intervenções de professores como essa são aceitas e operacionalizadas pelas famílias e modificam as possibilidades escolares dos estudantes. Estes, por sua vez, desenvolvem-se cada vez mais, confirmando prognósticos anteriores, recebendo novos elogios e caminhando em direção a níveis mais altos de escolaridade.

A “eterna aproximação dos professores” (Portes, 2000) é outro aspecto importante nas trajetórias escolares analisadas. Pelo reconhecimento e incentivo à dedicação, ao esforço e ao desempenho acadêmico, o professor contribui para a construção da autonomia, segurança e auto-estima desses estudantes. Ainda segundo Portes, a busca de proximidade com os professores ou de reconhecimento no interior da escola é estimulada pelas famílias como forma de delegação de cuidados que elas não podem mais exercer em relação aos filhos. Tal reconhecimento, no entanto, só pode ser obtido por um desempenho exemplar, não só em termos acadêmicos, mas também comportamentais, bem como da aceitação das determinações institucionais. A essa postura dos estudantes, Portes (2000) denomina “conformismo estratégico”.

Como na pesquisa realizada por Vianna (1998), no estudo de Portes (2000) a escola esteve presente em momentos importantes nas trajetórias analisadas, apesar de não ter constituído foco da investigação. Na discussão realizada por Portes, entretanto, a instituição escolar apareceu de forma mais expressiva. De todo modo, vale ressaltar a presença, nos dois estudos, da escola na construção de trajetórias que conduziram estudantes pobres ao ensino superior.

---

7. Com exceção do caso de Esdras (estudante de Ciência da Computação) em que este “outro” é representado pela prima, que é pedagoga, sócia de uma escola onde ele vai estudar exercendo monitoria em troca da mensalidade.

Nesse sentido, nos perguntamos a respeito da necessidade de uma investigação mais detida sobre a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. A instituição escolar participa dessa construção? Que tipo de participação é essa? Como ela se dá? Como pensar tal participação diante da situação precária da qualidade do ensino público brasileiro? Essas são questões que permanecem em aberto e para as quais são necessárias, a nosso ver, novas pesquisas sobre o tema.

## PARA ALÉM DO CONFORMISMO E DA RUPTURA

Como já afirmamos, pesquisas sobre trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares são menos frequentes do que estudos que tratam do fracasso escolar. Nas pesquisas existentes sobre o tema, casos de alunos pobres com bom desempenho escolar são, muitas vezes, compreendidos na chave do “conformismo”, no sentido de estes alunos serem aqueles que se conformam aos valores da escola e se submetem docilmente aos professores, adaptando-se perfeitamente às normas institucionais.

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 em que “bons alunos” são em maior número – na classe tida como “forte” –, esta autora destaca a docilidade, afirmando que as crianças valem pela submissão e eficiência na execução do que lhes é solicitado. Chamando a atenção para o custo psíquico de tal submetimento à ordem escolar, Patto fala sobre o sofrimento e o empobrecimento da personalidade que podem resultar da tentativa de a criança agradar ao professor pela adequação às suas expectativas e ao ideal de “bom aluno”.

Nicolaci-da-Costa (1987) também 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<sup>8</sup>.

---

8. Embora esta afirmação levante a necessidade de se discutir sobre a questão da cultura popular, tal debate foge ao objetivo deste artigo. Sobre isso, consultar Bosi (2005, 2004), Sader e Paoli (1997) e Chauí (1993).

Mas questionamos: seriam essas as únicas facetas de trajetórias escolares bem-sucedidas nas camadas populares? Corresponderia o “bom aluno” ao protótipo da submissão total às normas escolares? Alguns pesquisadores ajudam a responder que não.

Hammersley e Turner (1984) afirmam que, ao se observar mais atentamente os comportamentos dos “bons alunos”, constata-se que a classificação “conformistas” é uma simplificação. Os autores questionam essa caracterização, partindo de uma inadequação bastante simples, mas quase sempre ignorada: conformidade a quê? Vários dos trabalhos que atestam tal conformidade baseiam-se em uma noção homogeneizante de supostos valores de “classe média” entre os professores, ao que Hammersley e Turner contra-argumentam, atentando para o fato de que existiriam vários segmentos de camadas médias entre os professores.

Ademais, de acordo com os autores, mesmo um aluno que se poderia chamar “conformista” apresenta diferenças em seu comportamento: ele não se “conforma” o tempo todo. É preciso que se compreenda o comportamento dos estudantes considerando-se o momento e a situação em que ele ocorre, devendo esse entendimento ser priorizado em detrimento da procura do nível de adaptação geral à escola. Eles discutem ainda que a adaptação do aluno dependerá do modelo proposto pelo professor, podendo, portanto, variar. E que ela não deve ser entendida como total submissão, na medida em que sempre envolve uma participação ativa do aluno. Nesse sentido, afirmam que muito do que se entende como conformidade às exigências escolares é motivado por preocupações instrumentais, como, por exemplo, tirar boas notas. Assim, um bom trabalho pode ser muito mais uma estratégia calculada do que simplesmente resultado de uma socialização perfeitamente adaptada às normas escolares.

Tal afirmação aproxima-se da expressão utilizada por Portes (2000) – “conformismo estratégico” – ao descrever o comportamento dos estudantes (exemplar tanto em relação ao aspecto acadêmico quanto ao comportamental), o qual visava ao reconhecimento dos professores. Esse reconhecimento mostrou ter importante papel na construção de trajetórias escolares que levaram tais alunos aos cursos superiores mais concorridos de uma universidade pública. Parece que é a isso que Hammersley e Turner se referem quando falam em “estratégia calculada”.

Uma pesquisa que oferece outra possibilidade de entender o significado do conformismo para entendê-lo como “conformismo estratégico” é a de Silva (1999). Este pesquisador entrevistou onze estudantes pobres que tinham em comum o fato de residirem em uma favela do Rio de Janeiro e terem realizado um curso superior.

Em suas conclusões a respeito da dinâmica do campo escolar, Silva (1999), utilizando-se de conceitos de Bourdieu (1983, 1989), afirma que um dos fatores explicativos para a permanência na escola e o alcance de níveis superiores de escolarização é a posição ocupada pelos entrevistados, tanto no campo familiar quanto no escolar. Em relação a este último, o autor atribui a posição conquistada pelos estudantes a uma “inteligência institucional”, mais do que a competências cognitivas. Esse tipo de inteligência é definido como a capacidade de compreender e saber jogar as regras do campo escolar. Construída socialmente, tal inteligência revela, mais do que conformismo, aguda sensibilidade para o jogo institucional. Exemplos dessa inteligência aparecem em várias das histórias relatadas. A “boa vontade cultural”, que é a assimilação com pouca compreensão de vários conteúdos transmitidos pela escola, por se acreditar em sua importância no futuro, é um deles. Outro exemplo é o esforço em tirar boas notas, relatado por alguns entrevistados, mesmo quando questionavam a relevância de certos conteúdos escolares para suas vidas. E, por fim, a opção por não enfrentar ou “bater de frente” com os professores.

Outra característica também marcante nos estudos que tratam da longevidade escolar em camadas populares é o fato de esta, em geral, ser entendida dentro de uma visão que focaliza 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.

Entre as pesquisas mencionadas aqui, a de Vianna (2000) atenta para a longevidade escolar vivida como ruptura e sofrimento nas camadas populares. A autora discute, em artigo que resume sua tese de doutorado, questões que se podem denominar de ordem psíquica. Dificuldades psicológicas advindas do distanciamento cultural e social do mundo familiar à medida que se trilhavam 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.

Porém, novamente, perguntamo-nos: quais os custos psíquicos de uma trajetória escolar prolongada? E os benefícios? Trajetórias de escolarização prolongada seriam sempre fonte de sofrimento? Quais dificuldades e quais possibilidades o acesso e a permanência numa universidade pública trazem a um estudante pobre?

Em Vianna (1998), deparamo-nos com alguns sentidos que, embora não presentes nas conclusões apresentadas pela pesquisadora, julgamos oferecer outra possibilidade diferente de entendimento acerca do tema em questão. De sete biografias analisadas, em pelo menos quatro a autora afirma que a emancipação cultural proporcionada pelo ingresso na universidade não é vivida pelos estudantes como uma ruptura com o grupo familiar. Exemplo disso é a história de Helena – estudante de Medicina na UFMG – cujo pai trabalhara como açougueiro e possuía apenas a 3ª série primária, e a mãe, dona de casa, possuía o primário completo. Segundo Vianna, a estudante autoriza-se a se distanciar dos pais sem ter sentimento de transgressão por reconhecer a legitimidade da história deles, tendo sua origem sempre como um importante ponto de apoio. Caso semelhante é o de Luís – estudante de Filosofia na Fundação de Ensino Superior de São João Del-Rei, filho de pai semi-analfabeto, trabalhador braçal, e cuja mãe trabalhara como empregada doméstica e lavadeira. De acordo com Vianna, o estudante teve como fonte de energias subjetivas para sua trajetória escolar a compreensão da especificidade do universo escolar e de sua diferença em relação à família. A pesquisadora afirma que não percebera, em nenhum momento do contato com Luís, que aprender e se emancipar culturalmente de sua família possa ter significado transgressão para ele. Olga – aluna do mestrado em Educação da UFMG, que perdera o pai (mecânico) aos sete anos, e cuja mãe trabalhara como servente de escola e concluíra o primeiro grau pelo supletivo – é outro exemplo de emancipação cultural não vivida com sofrimento. A mãe, cujo sonho era ver as filhas formadas como professoras, “consentia” simbolicamente que elas fossem o mais longe possível nos estudos. Assim, conforme Vianna (1998), Olga autorizou-se a aproveitar ao máximo as oportunidades oferecidas pela universidade sem viver isto como transgressão, o que pode ser ilustrado em seu relato sobre a experiência na UFMG; segundo sua expressão, “nadou de braçada”. E a história de Catarina – pedagoga, cursando especialização em psicopedagogia na Universidade Estadual de Minas Gerais, filha mais velha de uma família de onze irmãos, mãe

analfabeta, dona de casa e pai com primário incompleto, trabalhador rural – é outro exemplo de emancipação não vivida como ruptura. Segundo Vianna, a luta de Catarina pela escolarização (alfabetizou-se no Mobral, concluindo a 4ª série com 17 anos) foi facilitada pelas relações intersubjetivas familiares, e seu processo escolar não foi vivido como transgressão.

Nos exemplos citados, diferentemente do que com freqüência os estudos sobre o tema afirmam, o fato de alunos provenientes de camadas populares ingressarem em universidades não significou para eles fonte de sofrimento no tocante à sua relação com a família. Pelo contrário, a pesquisa que estamos realizando sobre o tema tem-nos mostrado que, além disso, muitas vezes a entrada do filho na universidade traz mudanças positivas também para as famílias. Para além do orgulho e da alegria dos pais, os estudantes relatam alterações de alguns hábitos familiares, estabelecimento de outro tipo de relação e maior aceitação de determinados comportamentos.

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

Barbosa entrevistou três ex-alunos da Universidade de São Paulo – USP – que tinham em comum o fato de serem originários das camadas populares. Inicialmente esperando obter lembranças de humilhações vividas durante a graduação, não foi isso, entretanto, o que a pesquisadora predominantemente ouviu nos relatos.

Foi a partir da fala de uma das entrevistadas – Regina, ex-aluna do curso de Psicologia, profissional estabelecida com mestrado e doutorado na área – que a autora pôde ampliar seu olhar e perceber que não há apenas sofrimento e humilhação na condição de estudante pobre em uma universidade pública. Ao falar sobre o cotidiano na universidade, Regina – proveniente de um bairro periférico de São Paulo – é enfática ao afirmar que esse não era constituído apenas de sofrimento. De fato, isso existia, sobretudo em relação ao sentimento de incapacidade para algumas tarefas acadêmicas e na convivência com colegas de turma. Mas, apesar disso, a ex-estudante afirma que se divertia e aproveitava



muito o que o *campus* e a vida universitária ofereciam. Ela recusa-se a ver o pobre como coitado ou alguém de quem se deveria ter pena; a pobreza aparece em sua fala como um obstáculo a se vencer, mas também como possibilidade de crescimento. Regina, inclusive, afirma ter-se valido desta condição como modo de se diferenciar na universidade durante a graduação. Questionada a respeito do que mais mudara em sua vida com o ingresso na USP, ela responde que foi o acesso a uma outra vida cultural, vivida como enriquecimento e não como substituição à sua experiência familiar. Barbosa aponta que talvez a entrada na universidade tenha colaborado para que essa ex-aluna assumisse sua condição econômica e cultural com mais calma, sem negação ou renúncia do desejo de aprender e crescer mais. Acrescentamos, também, que o acesso a algumas situações e práticas que o mundo universitário proporciona, como discussões teóricas, participação no movimento estudantil e em eventos artísticos, contato com pessoas diferentes, parece ter contribuído para melhor elaboração de sua origem social. Assim, a experiência universitária de Regina mostra que, apesar das situações de humilhação, existe a possibilidade de “reagir a esse tipo de golpe, retirando valor, poder e saber daquilo que, na humilhação, aparece apenas como desvantagem, fraqueza e ignorância” (Barbosa, 2004, p.259). Essa história ilustra que nem só de sofrimento e humilhação se faz a longevidade escolar nas camadas populares.

Apresentamos a seguir o que a entrevista realizada com um jovem proveniente das camadas populares e aluno de um curso de alta seletividade da Universidade de São Paulo nos diz sobre algumas das questões aqui levantadas.

### **A trajetória de Marcos<sup>9</sup>: dificuldades e possibilidades**

Marcos, 27 anos, é estudante do quarto ano do curso de Psicologia da USP. Proveniente de outra cidade, reside na moradia estudantil, localizada dentro do *campus*, há quatro anos.

Sua história nos fala das dificuldades e do sofrimento de um estudante pobre para ingressar e permanecer em uma universidade pública, mas também das alegrias, das conquistas e das possibilidades que o ingresso em tal instituição representou.

---

9. Nome fictício.

Filho de um vigia aposentado pela Fepasa e de uma dona de casa, ambos com a 4ª série do ensino fundamental, ele é o mais velho entre quatro irmãos: um com 24 anos, outro com 23, e uma irmã de oito anos. De seus avós, Marcos não sabe a escolaridade. Recorda apenas que a avó paterna era uma “pessoa muito simples” e que o avô paterno trabalhava no sindicato rural. Do lado materno, o avô trabalhara como torneiro mecânico e como vigia, e a avó era dona de casa.

Marcos realizou o ensino fundamental em uma escola pública estadual e o ensino médio em uma escola da Polícia Militar que atendia também a filhos de civis. Conta que sempre fora um aluno mediano, com bom desempenho em disciplinas da área de humanas e com desempenho regular ou ruim nas da área de exatas. Das séries iniciais, possui uma recordação negativa, pois a professora da 1ª série era muito rígida, sua mãe ia muito até a escola, e ele achava que tinha alguma dificuldade em aprender a ler. Apesar destas lembranças ruins, entre os irmãos era quem melhor se saía na escola e, hoje, é o único que está cursando ensino superior. Um dos irmãos trabalha na Polícia Militar e o outro trabalha como garçom, ambos com ensino médio completo.

Seus pais sempre valorizaram muito o estudo: a mãe sempre atenta, cuidadosa em relação a tarefas e muito presente na escola, e o pai fazendo questão de garantir o sustento da casa enquanto os filhos estudassem. O estudo para ele, no entanto, encerrava-se no ensino médio e, por isso, Marcos teve de trabalhar para poder pagar um curso pré-vestibular, visando ao ingresso na universidade. Ademais, se seu pai o ajudasse a custear as despesas com o cursinho, teria de fazer o mesmo para seus dois irmãos – o que era impossível.

Quando terminou o ensino médio, Marcos prestou vestibular para Artes Cênicas na Universidade Estadual de Campinas e foi reprovado. Este foi o início de um longo caminho e o primeiro de um total de onze vestibulares, em cinco anos, em que ele tentou ingressar em uma universidade pública, posteriormente no curso de Psicologia, até conseguir aprovação no exame da Fuvest (Fundação para o Vestibular da Universidade de São Paulo). Para pagar seus estudos, trabalhou em uma loja de produtos de R\$ 1,99, como supervisor no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e, na maior parte do tempo, trabalhou como garçom em um restaurante e choperia.

A trajetória desse estudante até a universidade é marcada por grande perseverança e muito cansaço. Além do despreparo em termos de conheci-

mentos específicos para ser aprovado no exame do vestibular, Marcos fala a respeito de um despreparo mais geral: ele não sabia o que era um vestibular, o que era concorrer a uma vaga em uma universidade pública, não sabia como deveria preparar-se para tal exame, o que era estudar, nem como deveria fazê-lo. Tal despreparo reflete a falta de “capital informacional” também observado por Silva (1999) na pesquisa com universitários moradores da favela da Maré no Rio de Janeiro<sup>10</sup>. Enfim, Marcos não tinha consciência nem mesmo do que lhe faltava para conseguir alcançar o que almejava. As dificuldades enfrentadas foram tantas e o esforço e o cansaço tamanhos que seu sentimento, quando da aprovação no vestibular, foi de alívio e não de alegria.

Ao chegar ao *campus* da USP, 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 sempre 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. O sentimento expresso por Marcos a esse respeito também é observado em outras pesquisas sobre o tema<sup>11</sup>:

Era muito complicado pra mim, é, num primeiro momento estar estudando com um pessoal que eu servia no bar. Foi muito engraçado, no primeiro dia [...] teve uma megafesta, né, a calourada, estava todo mundo lá e esse último ano tinha sido muito cansativo pra mim, muito estressante, eu praticamente não tive vida social, tudo o que eu queria naquele momento, Débora, era uma bandeja na mão, pra 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 pra ligar Internet, sendo que a minha

---

10. A esse respeito, ver também Mitrulis e Penin (2006).

11. Ver, por exemplo, Zago (2006).

preocupação naquele momento era: “O que eu vou comer? Como é que eu vou me manter aqui?” Sabe, eu achava, assim, era muito diferente, o pessoal me chamar pra sair e eu estar pensando: “Onde é que eles vão? Será que eu tenho essa grana pra gastar ou não?”

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 estudar com aqueles que servia no restaurante-choperia; convivia agora com quem gastava em uma noite o que ele ganhava no mês como garçom. Além do episódio do colega que se preocupava com a Internet enquanto ele se preocupava com o que comer, outros fatos narrados por esse jovem marcavam a distância social existente entre ele e os colegas, como, por exemplo, numa brincadeira em que os colegas ofereciam o trabalho dos pais como presente de aniversário para outra colega – uma consulta médica ou psicológica –, Marcos se perguntava se pediria a seu pai que vigiasse algo para ela. No embate de realidades tão díspares, o estudante procurou reafirmar sua história e se apoiou no que ele denomina de “discurso do proletário injustiçado”. Esse recurso foi muito importante para auxiliá-lo 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 se relacionava com uma representação e não com as pessoas que eram seus 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, uma vez que dificultou a real convivência com o outro. Marcos fala a respeito desse choque de mundos:

... eu estava estudando pra entrar aqui ou pra entrar numa pública, não era aqui, eu não tinha idéia de entrar na USP, mas eu sentia que eu estava nadando contra a maré porque meu concorrente estava dormindo melhor que eu, estava comendo melhor que eu [ri], tendo mais tempo do que eu, então é uma briga muito injusta, e quando eu entrei aqui eu topei com eles, eles eram meus concorrentes. E, também, da parte deles acho que era muito gritante esta questão do se impor nesse sentido, né, [...] de marcar quem era, como eu queria minha bandeja pra marcar quem eu era ou quando eu era o calouro independente ou calouro que trabalha pra marcar quem eu era, eles queriam dizer que estudaram no C. [escola particular] pra dizer quem eles eram, [...] porque eles queriam ir

no barzinho badalado da cidade, baladas e baladas agora sem pai e mãe, baladas caras, torrar o dinheiro do papai e da mamãe, nesse sentido, então, tinha esse choque, de eles afirmarem quem eles eram e esse ser o público que eu atendia, de repente, quando eu trabalhava, eram eles que estavam na mesa e gastavam na noite o que eu ganhava no mês, então, chocou...

Durante o curso, entretanto, Marcos relata ter mudado bastante sua postura perante várias coisas, inclusive com os colegas de turma. Ele realizou, segundo suas palavras, o “efeito vareta”. Conta que, no começo do curso, foi a muitas festas, tomou bastante cerveja – hábito que não possuía antes do ingresso na universidade –, telefonou menos para a casa dos pais, dedicou-se menos ao curso, deixando um pouco de ser o “bom moço”, o “bom filho”, o “bom aluno”. Tendo experimentado o que ele chama de “o outro lado”, agora se encontra em um ponto de equilíbrio. Consegue, por exemplo, compreender que, se alguns detalhes de uma festa de formatura são para ele absolutamente dispensáveis, para algumas pessoas podem ser extremamente importantes. Tem hoje como um de seus melhores amigos o colega que reclamava sobre a Internet enquanto ele se preocupava com o que iria comer.

Mas, o ingresso no Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo não significou apenas choques, embates e sofrimento. Pelo contrário, o acesso à universidade pública representou para o estudante uma completa transformação em sua vida, “um giro de 180°”, como ele descreve:

[o ingresso na USP representou] 180° na minha vida, eu acho. Eu acho que fez toda a diferença. [...] Voltou a fazer sentido muita coisa pra mim que tinha deixado de ter. A minha angústia não era mais a falta de possibilidade, porque lá em U. [cidade natal], trabalhando como garçom, à noite, na choperia, ah não sei, talvez seja até menosprezar o outro, mas eu olhava um cara, um dos garçons mais velhos lá, e eu pensava: “puts! o cara está há 15 anos aqui, 15 anos atrás ele estava aqui, daqui há 10 anos ou 15 anos ele vai estar aqui.” E era um cara que se envolvia, ele era chefe dos garçons, se envolvia com o trabalho dele, mas não tinha perspectiva profissional mais, porque o serviço não oferecia isso, o cara estava mais velho, então já tinha se acomodado a um monte de coisa, o cara já não tinha mais a família dele, também se descuidou dela e... [faz gesto de ser chutado]: “puts, eu não quero isso pra minha vida!”. Eu olhava mesmo

os meus amigos, mais ou menos da mesma idade, que estudaram comigo, alguns, quem podia pagar, estava fazendo faculdade, quem não podia estava num escritório de alguma coisa, ganhando, no máximo, seus dois salários mínimos, ah! aí, sei lá, aí eu já fazia minha trajetória até... sei lá: "ah, eu vou arrumar um emprego que eu ganhe meus dois salários mínimos, vou lutar igual um louco pra conseguir pagar uma faculdade particular, só pra ter o curso, que eu nem vou exercer, só pra tentar arrumar um emprego um pouquinho melhor, vou achar uma doida aí, vou ter meus filhos e..." sabe? Sem perspectiva! Quando entrei aqui tinha um leque tão grande de opções que me sentia angustiado, era tanta coisa pra fazer, era tanta possibilidade, tanta novidade, né? que, nossa, eu fiquei atordoado, num primeiro momento, perdido, num primeiro momento. E eu estava conversando também com uma amiga minha outro dia, como a USP proporciona coisas pra gente! Mesmo uma questão básica, tá? Viagens, encontros de estudantes, quanta gente eu conheci porque eu estou na USP, quantos lugares eu visitei porque eu estou na USP. Por que eu estou fazendo esse relato da minha vida nesse momento? Porque eu estou na USP. É... a visão que as pessoas têm de mim hoje – porque eu estou na USP. Muito do que eu estou sendo aqui hoje – porque eu estou na USP. Então, a USP é meio mãezona. Claro que ela tem muitos problemas, e eu meto o pau, falo mal pra caramba, mas, ah! ela foi um catalisador de possibilidades pra mim, acho que isso definiria a USP hoje pra mim, ela catalisou um monte de possibilidades pra mim na minha vida, que eu sinto que eu tirei a limpo esses cinco anos que eu fiquei de fora, que eu não consegui entrar, que eu ralei, eu senti, nossa! Quê que eu fiz nesses cinco anos? Que foram cinco anos que eu me senti muito perdido, que foram dos meus 18 aos meus 23...

O ingresso na universidade pública representou, por exemplo, a possibilidade de resgate de saberes, 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 da universidade. O ingresso na universidade pública significou também a viabilidade de outra perspectiva de vida para Marcos. Sem o acesso ao ensino superior gratuito, o 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 uma família. A entrada na USP representou uma perspectiva de vida diferente da prevista 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”. Enfim, a entrada na universidade pública significou, para esse estudante, a possibilidade de sonhar: “eu acho que eu não teria todas essas possibilidades. Possibilidade de sonhar um monte de coisas, né, fazer uma pós fora, viajar pela Europa e ir estudando, nossa, pra mim isso há cinco anos atrás era totalmente inviável”.

A entrada na universidade pública permitiu também a esse jovem romper barreiras sociais. Marcos conta um episódio, quando de sua aprovação no vestibular da Fuvest, que ilustra isso:

[uma] situação de um pessoal que eu sempre atendia e aí eu saí pra fazer o pedido deles e a gerente estava me dando os parabéns, e aí um dos rapazes que estava na mesa, ele ouviu a conversa e disse: “Ah! Você passou! Parabéns, passou na USP! Nossa! Que legal!” Aí eu voltei pra mesa pra levar o pedido e ele falou pro resto do pessoal: “Ah! O Marcos passou no vestibular em Psicologia!” Aí um dos caras... “Ah! Parabéns”. E ele: “Na USP!” Aí o cara ficou em pé, estendeu a mão: “Meus parabéns!” Enfim, bem bacana. Naquele momento, pelo menos, fez muito sentido pra mim [...] essa situação redimensionou a coisa, ou dimensionou a coisa pra mim, porque eu, lá, garçom, a galera tem toda uma idéia do quê que é o trabalho de um garçom, a idéia de servir, tem toda uma idéia no imaginário das pessoas. Dava pra pegar muito isso no serviço, assim, pessoas que conseguiam romper com isso e pessoas que não conseguiam romper com isso. Pessoas que se relacionavam com você enquanto pessoa e pessoas que se relacionavam com você enquanto prestador de serviço, enquanto garçom, enquanto moço, né em francês [estala os dedos, imitando o gesto de chamar]. E ali, naquele momento, o cara rompeu isso, o cara fez o pedido, ah, beleza, e, nossa! A USP rompe coisas! Ter passado na USP rompeu isso, rompeu de uma forma instantânea! Era o garçom servindo: “ah! parabéns, me dá chope. Ah! que bom, um chope claro, sem colarinho.” Não! Aí, redimensionou, aí eu: “Ah é? Ah, é assim que funciona? Ah! que bom, tô começando a gostar!” [risadas] [...] E, aí, o sentido disso tudo [...] é que quebrou isso, o cara quebrou isso lá na

fala e na postura dele: “hum, passei na universidade, então, faz diferença! Ah, f. d. p.! [rindo] Sou o mesmo cara, mas agora não sou mais!”

Apesar de reconhecer as possibilidades que o ingresso no ensino superior gratuito lhe abriu, Marcos possui uma visão bastante crítica em relação à universidade pública e à Universidade de São Paulo em especial. Tem consciência do lugar social que essa instituição ocupa em uma sociedade como a brasileira e da sua responsabilidade por usufruir de algo ao qual poucos têm acesso. Critica a alta seletividade da USP, a elitização dos cursos e a concorrência do teste do vestibular, que julga profundamente “desleal”.

Em relação à escola, Marcos também afirma que a universidade representou para ele um “primeiro catalisador” em outro momento e em outro patamar. Quando perguntado a respeito de momentos marcantes de sua trajetória escolar até a universidade, Marcos recorda-se prontamente de alguns bons professores e que também eram “grandes figuras humanas”. Lembra-se, especialmente, de professores que, para além do conhecimento ou da competência didática, eram profissionais comprometidos com o aprendizado dos alunos. Segundo ele, o seu gosto e a facilidade com disciplinas da área de humanas estão relacionados com a admiração por professores dessas disciplinas. Todavia, Marcos tem dificuldade em falar a respeito da contribuição da escola para a construção de sua trajetória, pois, apesar de reconhecê-la também como um catalisador, sentiu-se “lesado” pela qualidade da educação que lhe foi oferecida e que tanto dificultou e postergou a realização de seu sonho – o acesso à universidade pública.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história de Marcos ilustra os aspectos que procuramos problematizar ao longo deste artigo: a necessidade de se investigar a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas e de se atentar para outros sentidos além do sofrimento, para o acesso e a permanência do estudante pobre no ensino superior. Se por um lado a trajetória do estudante é marcada por enorme esforço, cansaço e dificuldades, por outro, a entrada na universidade pública traz possibilidades que transformam inteiramente a perspectiva de vida desse jovem. E se o ingresso, tampouco a conclusão de um curso



superior, ainda que em uma universidade de grande prestígio social como a USP, não é garantia de “sucesso” profissional ou social, as chances de que isso ocorresse na vida do jovem sem o acesso ao ensino superior público seriam praticamente nulas.

Em um momento em que o acesso de estudantes provenientes das camadas populares ao ensino superior público está na “ordem do dia”, focalizar as possibilidades que o ingresso e a permanência na universidade pública abrem para o jovem pobre e pensar como a escola contribuiu para isso podem contribuir um instrumento na luta pela ampliação, com qualidade, do número de vagas no ensino superior e um começo de reflexão sobre melhorias na educação básica que, aliados a várias outras ações, possam constituir, efetivamente, para o maior acesso desses jovens ao ensino superior público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCARDO, A. Sina escolar. In: BOURDIEU, p.(coord.). *A Miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. p.595-611.

BARBOSA, M. A. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. São Paulo, 2004. Dissert. (mestr.) Ipusp.

BOSI, A. *Cultura brasileira: temas e situações*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004. Cultura e desenraizamento, p.16-41.

\_\_\_\_\_. *Dialética da colonização*. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. Cultura brasileira e culturas brasileiras, p.308-345.

BOURDIEU, P. *O Poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. O Espaço social e gênese das “classes”, p.133-161.

\_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. São Paulo: Zahar, 1983. Algumas propriedades dos campos, p.89-94.

\_\_\_\_\_. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1996. O Novo capital, p.35-52.

CAMPOS, M. M. *O Ensino obrigatório e as crianças fora da escola: reavaliação do problema pela população de dois bairros da cidade de São Paulo*. São Paulo: FCC/DPE, 1984.

CAMPOS, M. M.; GOLDENSTEIN, M. S. *O Ensino obrigatório e as crianças fora da escola: um estudo da população de sete a catorze anos excluída da escola na cidade de São Paulo*. São Paulo: FCC/DPE, 1981. (Projeto Educação e Desenvolvimento, Subprojeto 5)

CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993. Notas sobre cultura popular, p.61-83.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Campinas: Cortez; Unicamp, 1996.

CRUZ, S. H. V. Representação de escola e trajetória escolar. *Psicologia USP*, São Paulo, v.8, n.1, p.91-111, 1997.

GOLDENSTEIN, M. S. *A Exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo: FCC, 1986.

HAMMERSLEY, M.; TURNER, G. Conformist pupils? In: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (eds.). *Life in school: the sociology of pupil culture*. Milton Keynes: Open University Press, 1984. p.161-175.

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

MITRULIS, E.; PENIN, S. T. S. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, p.269-298, maio/ago. 2006.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. *Sujeito e cotidiano: um estudo sobre a dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1995.

PATTO, M. H. S. *A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PORTES, E. A. O Trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.61-80.

\_\_\_\_\_. *Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Belo Horizonte, 2001. Tese (dout.) FAE/UFMG.

SADER, E.; PAOLI, M. C. Sobre "classes populares" no pensamento sociológico brasileiro: notas de leitura sobre acontecimentos recentes. In: CARDOSO, R. (org.). *A Aventura antropológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.39-67.

SAWAYA, S. M. *A Leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica*. São Paulo, 1999. Tese (dout.) Ipusp.

SETTON, M. G. 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.

SILVA, J. S. *Por que uns e não outros?: caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. Rio de Janeiro, 1999. Tese (dout.) PUC/RJ. (2.v)

SOUZA, D. T. R. *Conquistando o espaço escolar: a estruturação do trabalho pedagógico numa classe do ciclo básico*. São Paulo, 1991. Dissert. (mestr.) Ipusp.

SPÓSITO, M. p. *A Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1993.

\_\_\_\_\_. *O Povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

VIANNA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p.45-60.

\_\_\_\_\_. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. Belo Horizonte, 1998. Tese (dout.) FAE/UFMG.

ZAGO, N. 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.

Recebido em: novembro 2006

Aprovado para publicação em: novembro de 2007