

**DISPOSIÇÕES AOS SACRIFÍCIOS DA ESCOLARIZAÇÃO:
TRAJETÓRIAS DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES*****SACRIFICES TO THE PROVISIONS OF SCHOOLING:
PATHS OF YOUNG CLASS POPULAR***

*Lajara Janaina Lopes Correa¹
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha²*

Resumo

Este artigo aborda as trajetórias de sete jovens pertencentes aos grupos populares, ex-alunos do curso pré-vestibular Herbert de Souza, situado na cidade de Campinas, SP, que ingressaram em universidades prestigiosas. Com a pesquisa, procuramos identificar: (i) como esses jovens interpretam e avaliam suas experiências educacionais e escolares; (ii) pontos nestas trajetórias que (não) contribuíram para a longevidade escolar; e (iii) efeitos da frequência ao cursinho sobre os estudantes. Para atingir estes objetivos, realizamos entrevistas semiestruturadas com os jovens e pesquisa documental sobre o cursinho. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os entrevistados não foram escolhidos segundo critérios estatísticos, mas de forma intencional; priorizamos o critério de rede, pelo qual os próprios depoentes indicam outros para serem entrevistados, criando uma comunidade de argumentos. Destacamos, neste artigo, como resultado da pesquisa, a importância de experiências escolares no processo de construção e de reconstrução da identidade dos que delas participam.

Palavras-chave: Escolarização. Pré-vestibular. Acesso ao ensino superior. Identidade.

Abstract

This article discusses the trajectories of seven young people belonging to popular groups, former students of pre-university Herbert de Souza, located in Campinas (SP), which entered into prestigious universities. With the research sought to identify: (i) as these young people interpret and evaluate their educational experiences and school, (ii) points on these trajectories (not) contributed to longevity school, and (iii) the effects of frequency on the short course students. To achieve these goals, we conducted semistructured interviews with young people and documentary research on the short course. Because it is a qualitative research, respondents were not chosen according to statistical criteria, but intentionally, prioritize the criteria of the network, by which themselves indicate other respondents to be interviewed, creating a community of arguments. We highlight in this article, as a result of the research, the importance of school experiences in the process of construction and re-construction of identity of those who participate in them.

Keywords: Schooling. Pre-university. Access to higher education. Identity.

¹ Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2011). E-mail: lajarajanaina@gmail.com – Brasil.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Orienta dissertação de mestrado. Integra a Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas e Formação do Educador”. É docente dos Cursos de Graduação em Psicologia e Pedagogia e é parecerista *ad hoc* FAPESP desde 2007. E-mail: msilvia@puc-campinas.edu.br – Brasil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda resultados de uma pesquisa em que analisamos as trajetórias de ex-alunos do curso pré-vestibular Herbert de Souza (HS), situado na cidade de Campinas, SP, graduados ou graduandos em universidades prestigiosas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram análise documental e entrevistas semiestruturadas com os jovens. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, os entrevistados não foram escolhidos segundo critérios estatísticos, mas de forma intencional. A busca pelos entrevistados ocorreu, em parte, pelo critério de rede, segundo o qual “os próprios depoentes indicam outros para serem entrevistados, criando uma comunidade de argumentos” (GATTAZ, 1996, p. 263). A pesquisa com “amostra intencional” (THIOLLENT, 2003, p. 62) é realizada com um pequeno número de pessoas, escolhidas em função de sua representatividade em relação ao objetivo que o pesquisador se coloca. Com a pesquisa documental, examinamos atas, memorandos, ofícios, panfletos de divulgação do cursinho e banco de dados do Projeto Herbert de Souza³, além de artigos de jornais e revista em que foram publicadas matérias sobre o HS (o diário *Folha de S. Paulo* e a revista mensal *Caros Amigos*).

Para a construção do material empírico, um primeiro contato foi feito com dois coordenadores do Projeto Herbert de Souza: o coordenador administrativo (representante legal da instituição) e o coordenador pedagógico; esse primeiro contato ocorreu em 2009 e destinou-se à prévia explicação dos objetivos da pesquisa, à apresentação dos roteiros de entrevistas e à solicitação do consentimento para a utilização dos documentos da instituição⁴.

Fizemos, então, contato com os sujeitos da pesquisa por telefone e/ou endereço eletrônico. Em seguida, realizamos as entrevistas com ex-alunos do HS que ingressaram em universidades (uma pública e outra privada) de prestígio acadêmico e social nacional. Nas entrevistas, conhecemos suas trajetórias escolares e educacionais, assim como as de seus pais e de familiares mais próximos; solicitamos que os participantes relembassem suas experiências desde o Ensino Fundamental até o momento atual, incluindo memórias sobre o Ensino Médio, o cursinho e o Ensino Superior; buscamos estimulá-los a falar sobre as avaliações que construíram a respeito dessas trajetórias; a explorar como percebem e

³ O cursinho foi criado em 1997. Gradualmente, suas ações foram sendo ampliadas. Atualmente, o pré-vestibular insere-se numa proposta maior, denominada Projeto Herbert de Souza, que incluiu a construção de uma gráfica popular (Gráfica Maloca Escola Livre, para a produção de seu próprio material didático) e a concretização de um ponto de cultura (Ponto de Cultura Mocambo Herbert de Souza).

⁴ Estes primeiros contatos foram feitos após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Puc-Campinas. Todos os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

qualificam o vestibular, como se posicionam quanto ao acesso desigual à universidade (no que diz respeito a classe, gênero e etnia), bem como em relação ao sistema escolar brasileiro, de modo geral. Em todos esses tópicos, interessou-nos, especialmente, perscrutar o papel ocupado pelo cursinho em suas trajetórias, segundo a perspectiva dos nossos entrevistados.

À medida que as indicações em rede iam sendo feitas, observamos que o conjunto dos colaboradores estava composto apenas por homens e consideramos necessário entrevistar também mulheres; assim, decidimos realizar uma intervenção no procedimento de escolha dos entrevistados e estabelecemos como critérios para a seleção dos próximos participantes serem do gênero feminino e de graduações diversas. O conjunto de colaboradores compôs-se por quatro homens e três mulheres, todos ex-alunos do HS, que cursam ou cursaram graduações em uma universidade pública e em outra privada. As entrevistas foram realizadas em diversos locais: nas residências dos jovens, em lanchonetes, no espaço do cursinho e na gráfica popular chamada Maloca Escola Livre; a escolha destes locais foi sugestão dos(as) entrevistados(as), decorrente de serem espaços mais acessíveis para eles(as). Utilizamos um gravador como recurso técnico, com o consentimento dos participantes. Além das entrevistas, ocorreram participações em reuniões realizadas no cursinho (Assembleias do Projeto Herbert de Souza e discussões na Maloca); porém, estes materiais não compõem as análises deste artigo. Segue abaixo quadro em que apresentamos o grupo de entrevistados(as)⁵.

⁵ Todos os nomes dos participantes são fictícios.

QUADRO 1
 Perfil dos entrevistados/as⁶

Sujeitos	Idade	Etnia	Sistema escolar	Graduação	Universidade	Profissão	Tempo de cursinho	Escolaridade mãe/ e ou avó	Escolaridade pai/ e ou avó
Malik	34	Negro	EF e EM Público	História	PUC - CAMPINAS	Coordenador Ponto de Cultura Herbert de Souza.	4 anos	4ª série EF	EM completo
Thomas	23	Branco	EF e EM Público	Graduação em Matemática Física (2010) Mestrado em Matemática (2011)	UNICAMP UFSCar	Professor de Matemática.	2 anos	EM completo	EM completo EJA
Gilson	29	Negro	EF e EM Público	Matemática	UNICAMP	Professor de Matemática da PMC.	3 anos	EM completo EJA	5ª série EF
Júlia	24	Branca	EF e EM Público	Letras (cursando)	UNICAMP	Agente de organização escolar.	3 anos	1ª série EF	Sem escolarização
Marcela	29	Negra	EF e EM Público	Pedagogia/ Mestrado em Educação Doutorado em 2011	UNICAMP	Professora de Educação Infantil PMC.	2 anos	4ª série EF	4ª série EF
Sundyata	32	Negro	EF e EM Público	Ciências Sociais	UNICAMP	Coordenador Ponto de Cultura Herbert de Souza.	4 anos	2ª EF	3ª EF
Adriana	24	Parda	EF e EM Público	Ciências Biológicas	UNICAMP	Professora de Biologia do Herbert de Souza.	1 ano	EM incompleto	EM completo

Como podemos ver, esses jovens pertencem às classes populares; representam, assim, um grupo de pessoas que têm tido oportunidades muito desiguais no sistema escolar brasileiro, comparativamente aos seus pares pertencentes a estratos mais privilegiados, economicamente. Os dados sobre o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas nas universidades públicas estaduais paulistas são significativos para entendermos estas desigualdades, como podemos ver no Gráfico 1, a seguir.

⁶ FONTE – Entrevistas realizadas em 2010. Para identificação étnico-racial utilizamos o critério de autodeclaração.

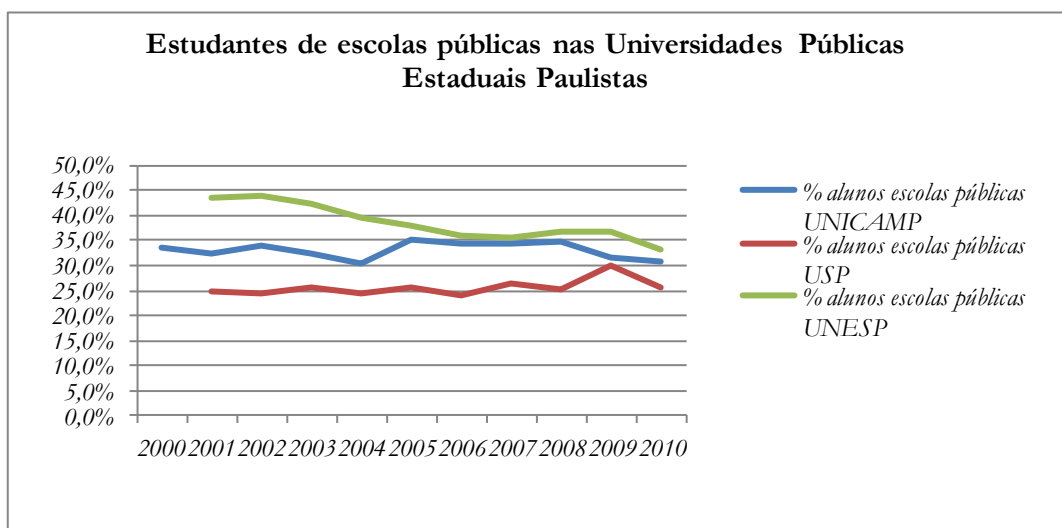


GRÁFICO 1 – Estudantes de escolas públicas nas Universidades Públicas Estaduais Paulistas Brasil, 2000 a 2010⁷

O gráfico evidencia que, ao final desta primeira década do século XXI, não temos obtido êxito quanto à democratização do acesso de estudantes de escolas públicas aos bancos destas universidades. Apesar dos mecanismos postos em funcionamento para alterar este problema (o sistema de cotas ou o programa de ação afirmativa sem cotas, divulgado pela UNICAMP), deparamo-nos, ao longo dos anos, com acentuada redução nos seus resultados.

Sendo assim, o ingresso de nossos participantes em duas universidades prestigiosas pode ser qualificado como exemplo de trajetórias improváveis (LAHIRE, 1997). Com o trabalho empírico, buscamos identificar (i) como estes jovens interpretam e avaliam suas experiências educacionais e escolares; (ii) pontos, nestas trajetórias, que contribuiriam ou não para a longevidade escolar; (iii) efeitos da frequência ao cursinho sobre estes estudantes. No decorrer do trabalho analítico, trabalhamos a inter-relação entre estes tópicos, articulando-os pelo eixo temático da importância de experiências escolares no processo de construção e de reconstrução da identidade dos que delas participam. Este ponto traz contribuições para a compreensão das disposições aos sacrifícios exigidos a jovens de classes populares ao longo de suas trajetórias de escolarização.

⁷ FONTE – USP, UNESP, UNICAMP, 2010.

COMO OS JOVENS INTERPRETAM E AVALIAM SUAS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Os elementos destacados nas reconstruções da vida escolar no Ensino Fundamental e Médio referem-se a experiências mais ou menos típicas de jovens de seu grupo socioeconômico, estudantes de escolas públicas brasileiras. Nos relatos, apenas Adriana e Marcela disseram que gostavam da escola, embora não tenham deixado de fazer críticas quanto a práticas pedagógicas (segundo elas, predominantemente centradas em “*transmitir um conteúdo, pouco importando se aquilo tinha alguma coisa a ver com a gente ou não*”) e quanto à escola, de um modo geral. Malik, Thomas, Gilson, Júlia e Sundyata, com maior ou menor ênfase, sintetizam suas experiências escolares como negativas:

MALIK: *Não me identificava com a escola.*

THOMAS: *[...] não gostava muito de estudar. [...] era aquele aluno que se os professores fossem apontar em uma sala de aula se aquele aluno teria algum futuro, se fosse fazer uma faculdade, com certeza [...] seria o primeiro a ser descartado. [Os professores me] excluía[m] das atividades em sala de aula.*

GILSON: *[...] sentava no “fundão” e bagunçava...*

JÚLIA: *[...] detestava, não gostava de ir para a escola de jeito nenhum.*

SUNDYATA: *[a escola] era uma coisa terrível.*

As jovens autodeclararam-se alunas disciplinadas e de bom desempenho escolar. Os jovens disseram que não eram bons alunos nem tinham desempenho elogiável; usaram estratégias como “*colar na prova*”, “*copiar exercícios de colegas*” para obter resultados escolares mais favoráveis à sua sobrevivência; encontravam-se entre aqueles que não aceitavam plenamente as regras da escola e estavam mais próximos do insucesso escolar⁸. Diversas formas de materialização da distância da escola e da maior parte dos professores, sobretudo quanto à realidade vivida por crianças e adolescentes das classes populares, foram mencionadas. Situações de injustiças, preconceito, descrédito e constrangimentos foram reconstruídas, sobretudo pelos moços. Do conjunto de professores que tiveram ao longo de suas trajetórias no Ensino Fundamental e Ensino Médio, apenas cinco foram lembrados como positivamente inesquecíveis.

⁸ Os estudos de Carvalho (2001, 2009) mostram que a questão disciplinar costuma atravessar a avaliação escolar. Em suas pesquisas, a autora evidencia que a avaliação do que os professores designam como “compromisso com a escola” (ligado a atitudes e comportamento disciplinares) compõe seus veredictos de forma tão decisiva para o futuro escolar quanto o desempenho estritamente acadêmico.

PONTOS NAS TRAJETÓRIAS QUE (NÃO) CONTRIBUÍRAM PARA A LONGEVIDADE ESCOLAR

Quanto ao futuro escolar e às possibilidades de ingresso no Ensino Superior, os participantes relataram que quase nada foi dito ou feito por seus professores e/ou suas escolas para informá-los e/ou estimulá-los. Os excertos mais significativos estão transcritos a seguir:

GILSON: Quando eu estudava, não [se] comentava sobre o vestibular e na minha época eles tinham preconceito. Assim, se alguém perguntasse: “Quem vai fazer faculdade?” e alguém [da sala] erguesse a mão, a galera já chamava de playboy começava a dar risada [...]. Para você ter ideia, a gente nem sabia que a UNICAMP era gratuita e em Campinas. Não tinha nenhum tipo de informação a respeito disso.

MARCELA: Mesmo no Ensino Médio, a gente já no 3º ano, falava-se muito de mercado de trabalho. No ensino médio-técnico falava-se muito de mercado de trabalho: como se preparar para uma entrevista, como se preparar para trabalhar em uma empresa, como se portar, como se vestir. Mas [de] vestibular, não se falava de modo algum.

Apenas no caso de Thomas as coisas se passaram de modo um pouco diferente, pois teve dois professores que comentavam sobre o Ensino Superior e incentivavam os alunos a incluírem-no em seus projetos de futuro. Um desses professores convidava ex-alunos da escola, que haviam ingressado em faculdades ou universidades, para dar depoimentos sobre suas trajetórias, esperando produzir efeitos modelares sobre os jovens.

A escassez de diálogos nas escolas sobre o vestibular, sobre cursos preparatórios e sobre o Ensino Superior não é uma característica singular das experiências de nossos participantes. Outros estudos também a identificaram (SOUZA E SILVA, 2003; MITRULIS; PENIN, 2006; ZAGO, 2006). Tudo indica ser recorrente a falta de empenho, por parte das escolas públicas de Ensino Médio frequentadas por alunos dos estratos normalmente excluídos do ensino superior, em instrumentalizá-los com informações sobre as instituições do 3º grau, os exames para pleitear uma vaga nelas, a existência de cursinhos preparatórios populares, as possibilidades de bolsas de estudos nestes e nas próprias universidades etc. Como dizem Mitrulis e Penin, as escolas e seus professores terminam

reproduzindo, pela ausência de ações de informação, orientação e apoio à condição de juventude desassistida e individualmente responsabilizada pelo seu próprio destino. Os alunos iniciam os programas [preparatórios para o vestibular], jejunos de informações sobre exames seletivos, cursos, carreiras, instituições, indispensáveis para suas opções e providências decorrentes (MITRULIS; PENIN, 2006, p. 295).

Este “jejum de informações”, em geral, não pode ser atenuado pelos pais e/ou familiares. Como vimos no Quadro 1, a trajetória escolar das famílias dos participantes é marcada por pouca escolarização formal, relembrando que, dentre os pais dos entrevistados, (14 ao total), apenas 5 (2 mulheres e 3 homens), concluíram o Ensino Médio. Sendo assim, encontram-se, eles próprios, impedidos de auxiliar seus filhos a construírem o que tem sido chamado de capital informacional sobre o mundo universitário e suas portas de entrada. Como diz Adriana, “*não é descuido dos nossos pais, mas eles não comentam porque é uma realidade desconhecida, não têm essa bagagem*”. A falta de informações não deve, entretanto, ser tratada como sinônimo de descaso pela escolarização. É preciso dizer que todos os jovens contaram que suas famílias – seus pais, tios e/ou avós – valorizavam muito a escola. A respeito das condições de participação de familiares na vida escolar de crianças e jovens, é importante lembrar, com Lahire (1997, p. 334), que

o tema da omissão parental é um mito. Esse mito é produzido pelos professores, que, ignorando as lógicas das configurações familiares deduzem, a partir de comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos, que os pais não se incomodam com os filhos, deixando-os fazerem as coisas sem intervir.

Evidenciamos pistas, nas entrevistas, da valorização da escola por parte dos familiares dos jovens. Estratégias como “ir às reuniões quando chamada por algum problema disciplinar”, “mudar o filho de período para controlar sua aplicação aos estudos”, “levar a filha consigo para a escola onde trabalhava”, “cuidar do uniforme e da regularidade do material escolar”, entre outras, podem ser cruciais nas trajetórias escolares. Entretanto, no caso de nossos entrevistados, elas se relacionavam fortemente com o cumprimento das etapas da Educação Básica – tendo em mira poder pleitear uma colocação no mercado de trabalho –, e não com o prosseguimento dos estudos após isso. O que diz Malik parece-nos ser válido para todos os familiares dos entrevistados: “[*Meus pais diziam*] ‘se não estiver na escola, não arruma trabalho!’. Mas nada que, de fato, te colocasse: ‘olha, com estudo você pode alterar a sua história’”.

Deduzimos, portanto, que os jovens não encontraram, no âmbito familiar, suportes para que enfrentassem os desafios do vestibular, já que seus familiares não demonstravam calcar seus estímulos em alguma esperança de êxito no prosseguimento dos estudos, nem dispusessem de capital cultural favorável a esta decisão (BOURDIEU, 1998). Os veredictos escolares que receberam – e que, conforme Presta e Almeida (2008), poderiam representar pontos de inflexão nas ambições escolares, de modo que deixassem de se correlacionar tão

fortemente quanto costuma ocorrer com a posição social de suas famílias –, não foram excepcionais e, portanto, pouco poderiam contribuir para a construção de expectativas de êxitos diferenciados na escolarização e de maiores credenciais para o ensino superior.

Sendo assim, a constituição de suas disposições para a vida universitária incluiu o enfrentamento de importantes contradições: por um lado, a valorização da escola e da permanência no sistema escolar; por outro lado, a sinalização, mais ou menos explícita, de que, para eles, o ponto final deste processo era o Ensino Médio, materializada nas probabilidades objetivas (BOURDIEU; PASSERON, 2008) que percebiam ao seu redor e pelo silêncio de seus professores e familiares sobre possibilidades de cursarem o terceiro grau. Entretanto, a despeito dessa confluência de fatores que, pela lógica, encaminhariam nossos participantes da pesquisa para encerrarem sua carreira acadêmica, ao se formarem no segundo grau, assumirem, definitivamente, sua condição de trabalhadores em tempo integral e conseguirem, se tudo corresse bem, um trabalho “na Motorola”, com direito a “ônibus fretado”, eles deram outro passo e chegaram até o cursinho preparatório para o vestibular.

Quando os jovens relatam a descoberta do HS, sinalizam que ela se deu quase ao acaso: cartazes de divulgação do cursinho colados em postes, uma pequena matéria em jornal televisivo da cidade, informações vindas de um namorado ou de um amigo, e assim por diante. Ou seja, há evidências de que aspectos extraescolares e assistemáticos desempenharam um papel muito mais decisivo para que pensassem em ingressar no Ensino Superior do que os educadores com quem os jovens conviveram durante tantos anos na escola. Além disso, enfatizam os esforços pessoais para garantirem uma vaga no HS:

JÚLIA: Eu desci correndo para fazer, tirei cópia de tudo e desci correndo. Eu falei: “eu preciso, pelo amor de Deus, fazer o negócio!”. Eu fiquei com medo de perder!

MALIK: Aí, passando de ônibus, por baixo de um viaduto, na Anhanguera – Amoreiras, o ônibus estava passando meio devagar, eu vi um lambe-lambe do cursinho e aí vi o valor lá. Acessível, tal e com material didático ainda. [...] só que não consegui anotar o endereço e [depois] eu passei por lá de bicicleta e subi lá. Estava em cima de um pilar. “Pô, os caras deixam em um lugarzinho bem alto mesmo, para ninguém arrancar” [...] Anotei o endereço e vim fazer inscrição.

Embora não tenhamos elementos suficientes para avançarmos na compreensão mais minuciosa sobre os pontos que levam os jovens ao cursinho, ele é farto de informações sobre razões que os fazem permanecer nele, em alguns casos por vários anos⁹. Permitem-nos,

⁹ Uma das entrevistadas menciona o caso de uma colega que frequentou o cursinho durante oito anos, até, finalmente, ingressar em uma universidade.

também, localizar efeitos dessa frequência ao cursinho sobre os estudantes. No próximo tópico, buscaremos analisar repercussões que as experiências dos sete jovens no HS tiveram em suas trajetórias, iniciando com uma apresentação desse contexto educacional.

EFEITOS DA FREQUÊNCIA NO CURSINHO SOBRE OS ESTUDANTES: EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS NÃO REPRODUTORAS

O HS foi criado em fins de 1997 por um grupo de seis jovens estudantes da Unicamp, quatro da área de Ciências Humanas e dois da área de Ciências Exatas; O HS é um cursinho pré-vestibular popular (PVP). Estas iniciativas educacionais definem-se como organizações sem fins lucrativos, cujo denominador comum é a luta pela democratização do ensino e pelo acesso à universidade para uma população composta, prioritariamente, por negros, oriundos de famílias de baixa renda, moradores de bairros populares e egressos de escolas públicas. Para atingir seus objetivos e se manter em funcionamento, os PVPs enfrentam, via de regra, uma longa série de desafios. O HS, por exemplo, funcionou durante um ano no salão paroquial emprestado por uma igreja; depois, a associação de moradores do bairro em que se instalou cedeu um terreno e o prédio do cursinho foi construído por alunos, professores, coordenadores e membros da comunidade, em sistema de mutirão.

Entre a construção do espaço para o funcionamento e a transformação do cursinho em um projeto maior – o Projeto Herbert de Souza –, vários jovens que dele participam tecem, aos poucos, uma rede solidária, tendo como princípio a coletividade. As atividades realizadas incluem saraus culturais, festas, sessões de cinema, futebol aos sábados; todas elas costumam congregam a comunidade do bairro ao Projeto.

Nos últimos anos, o número de alunos matriculados tem se mantido relativamente estável: em 2006, foram feitas 526 matrículas; em 2007, 443; e, em 2008, 626. Outros dados obtidos através de cadastro dos alunos demonstram que a média de idade dos matriculados em 2008 era de 24 anos, havendo ligeira predominância de mulheres, mais especificamente, de mulheres negras. O cursinho atende a estudantes pertencentes aos segmentos sociais de menor renda e procura preparar os alunos principalmente para os vestibulares das três grandes universidades públicas paulistas: USP, UNESP e UNICAMP.

Desde a sua fundação, o HS oferece bolsas de estudos totais ou parciais aos alunos que não têm condições de pagar. Segundo informa um dos coordenadores, para a manutenção do projeto, a mensalidade cobrada aos alunos é de R\$ 85,00; com esse dinheiro, o cursinho

paga as contas de água, luz, telefone e os salários dos professores, coordenadores e secretários/as. Este valor contrasta muito com o montante das mensalidades de cursinhos privados, que, em Campinas, costumam variar numa faixa de R\$ 500,00 a R\$ 1100,00.

As aulas regulares ocorrem de segunda a sexta-feira, no período matutino das 8h às 12h, vespertino das 14h às 18h e noturno das 19h às 22h40min. Nos sábados, são realizados plantões para sanar dúvidas, oficinas de redação, aulas especiais do Projeto Leitura de Jornal, debates sobre temas sociais e atividades culturais, abertos à participação da comunidade. Em 2008, as atividades do grupo de estudos Interpretação Crítica e Cineclube Resistência deixaram de ocorrer. Segundo informam os coordenadores, em função do trabalho muito intenso a que têm que se dedicar e de poucas pessoas disponíveis para organizar os encontros, esses eventos foram, aos poucos, sendo deixados de lado. Porém, buscando não perder de vista o compromisso com a formação política e crítica dos estudantes, a disciplina Sociologia foi introduzida como parte integrante da grade curricular.

Os principais objetivos da instituição referem-se à luta pela democratização do acesso ao ensino superior público, à promoção de práticas educacionais inovadoras, ao desenvolvimento de metodologias pedagógicas e à elaboração de instrumentos didáticos próprios. Todas estas ações, segundo informam os coordenadores do PHS, vinculam-se à busca de contribuir para a formação crítica dos estudantes. O próximo excerto da entrevista com Marcela sintetiza a multiplicidade de vivências oportunizada pela frequência ao HS, referida por todos os entrevistados:

MARCELA: [No cursinho] eu estudava, fiz amigos, fiz inimigos, festejava, aprendia muito além do conteúdo do pré-vestibular. Eu aprendia sobre literatura, sobre arte, sobre teatro, sobre crítica social. Nestas festas, as pessoas conversavam muito sobre assuntos diversos, sobre questões sociais, problemas na sociedade, política, cultura e era uma coisa que [eu] nunca tinha visto.

A meta de colaborar para a formação de consciências críticas, entretanto, é atravessada por uma série de dúvidas, dificuldades e/ou ressalvas sobre como fazê-lo.

THOMAS: Agora essa questão de trabalhar com os alunos no cursinho [a desigualdade de acesso às universidades]... Teve uma reunião, eu me lembro que foi em 2006, para inserir 2007, foi quando teve a discussão para entrar a disciplina de Sociologia [n]a qual seria trabalhado este tipo de coisa, de questões com os alunos. Agora, se estas questões eram trabalhadas em sala de aula, eu não tenho conhecimento. Até mesmo foi dado dicas para os professores de outras áreas como, por exemplo, de exatas, quando fosse trabalhar com dados, inserir este tipo de questões [refere-se às porcentagens de alunos oriundos de escolas públicas que ingressam no ensino superior e em que cursos este ingresso, predominantemente, ocorre]. Alguns foram contra, pela questão de às vezes desmotivar os alunos [...] Pode acontecer de... 100% na UNICAMP, apenas 2% são negros, e o cara vai

falar: “pô, eu sou negro e 2% [dos ingressantes são negros]... Será que eu vou conseguir entrar nesta margem de 2%?”. Discussões que tinham que tomar um pouco de cuidado para trabalhar, porque [...] você sabe... As palavras influenciam os alunos, e esta questão de desestimular, enfim este tipo de coisa [pode acontecer].

Se considerarmos a taxa de desistência anual de estudantes do cursinho, estas preocupações parecem ser bastante relevantes: ano a ano, 80% dos matriculados deixam de frequentar o HS. Embora os coordenadores do cursinho não tenham informações mais precisas sobre as razões das desistências, a hipótese de que esta possa ocorrer em função de os alunos no cursinho receberem informações mais precisas sobre a probabilidade estatística de ingressarem no ensino superior parece-nos bastante plausível. Porém, há um outro aspecto neste mesmo excerto que queremos destacar. A hipótese apresentada por Thomas não diz respeito apenas a cálculos matemáticos a serem feitos pelos alunos sobre o percentual de negros que ingressam na UNICAMP ou em outras universidades, de modo geral; diz respeito, também, a possíveis reconstruções de sentidos sobre o que significa ser negro no Brasil, em relação às perspectivas de futuro escolar. O trabalho com o material das entrevistas nos permite ampliar este eixo analítico e argumentar que as experiências no cursinho impactam os parâmetros pelos quais sujeitos analisam suas trajetórias escolares – retrospectivamente – e também parecem ter efeitos importantes sobre as experiências universitárias. São estas questões que abordaremos nos próximos tópicos.

OS “ANOS ROUBADOS”

Todos os entrevistados relataram que o histórico de vários anos (em média, três) passados no cursinho e os sucessivos fracassos no vestibular, até conseguirem a aprovação, foram cruciais para serem instados a tomarem consciência – de modo penoso – das lacunas que o processo de escolarização realizado até então deixou em suas aprendizagens.

*THOMAS: Entrei em 2004 [no cursinho]. Então, assim, tudo que eu vi, na verdade eu não posso nem dizer que **revi** nada. Eu aprendi muita coisa aqui no cursinho. Porque, por ter estudado em uma escola estadual, não tive um ensino de boa qualidade. E então, o que aconteceu? Vim para o cursinho para realmente aprender. [...]. Foi uma surpresa para mim ver tanta coisa que eu deixei de ver, por exemplo, no Ensino Médio. E vi que três anos tinham sido roubados.*

MALIK: O ensino público, ele deixa muito a desejar [...]. Quando eu fui prestar o vestibular, o conteúdo programático era um negócio “extraterrestre”! Tinha disciplina que eu nunca tinha visto no ensino médio [...] isso é complicado.

ADRIANA: Nós temos uma formação fraca [...] Eu tive que estudar, [...] tinha muita coisa que era novidade, eu nunca tinha visto e aí foi difícil.

GILSON: *[Tive que começar] aprendendo multiplicação de números com vírgula.*
JÚLIA: *Eu tinha vergonha de ir no plantão. Porque, se os professores me perguntassem uma coisa básica que é tabuada, não sei falar “decor” a tabuada.*
MARCELA: *Eu sempre fui e me via como disciplinada, como estudiosa, como CDF. E, no entanto, para o vestibular, muita coisa que eu achava que tinha aprendido, eu [percebi que] não tinha aprendido. Eu tinha, meramente, decorado. É claro, alguma coisa de Matemática, e coisa e tal, eu tinha compreendido. E mesmo a coisa da escrita, de escrever. Mas, a compreensão que o vestibular exige para você compreender o todo, né? Vai falar de uma temática de História, de História do Brasil, tem que compreender toda uma época ou uma realidade, não só um aspecto.*
SUNDYATA: *Na verdade, eu acho que [no cursinho] há uma preparação dos alunos para que eles entendam que ele não passa [por causa de] uma conjunção de fatores de tempo, de investimento dele, mas, sobretudo, do grau de deficiência escolar [em que] ele estava ou [em que] o processo escolar o deixou, quando ele chegou ao cursinho e tentou esta empreitada. [...] Portanto, estas pessoas têm que retornar e tentar de novo, tentar outras estratégias, às vezes outros vestibulares, ou às vezes até outros cursos, ou enfim ela precisa analisar a estratégia dela, e acho que isso a gente faz bem¹⁰.*

“NASCEU CHORANDO EM INGLÊS”

As sucessivas reprovações nos exames vestibulares vão municiando os entrevistados com novos elementos para perceberem que, enquanto não aprendiam o volume de conteúdos “*extraterrestres*” que lhes eram exigidos para enfrentar os exames, coetâneos seus, pertencentes a outros grupos socioeconômicos, colecionavam recursos que os colocavam em posição privilegiada na luta por uma vaga nas universidades.

MARCELA: *[Fui percebendo que] As pessoas que prestavam, faziam parte de um grupo que raramente [era] o meu grupo. [Eu] não fazia parte daquele [grupo]. [...] Eu era totalmente diferente daquela sala de pessoas prestando o vestibular. Quando eu entrei, quando eu passei, eu dizia assim: “eles não me viram passando!”. Porque eu achava que [o vestibular] era um funil que vai filtrar as pessoas que não estão capacitadas para passar. Não me viram passar, tamanha a raridade [que ela representa em comparação aos outros aprovados]. Se tivesse me visto, entre aspas, o sistema não teria deixado eu entrar. Porque, de origem pobre rural, os meus pais [sem instrução escolar] e também o fato de eu ser negra...*
GILSON: *[os outros] já se preparando para o vestibular, desde pequeno. Lá na creche, o pai já pede para a “tia” ensinar como se escreve UNICAMP antes de ensinar como se escreve papai e mamãe.*
SUNDYATA: *A universidade vai ser dada mesmo para aquelas pessoas que já sabem inclusive onde querem ir dentro da universidade, já têm uma cultura de prestar o vestibular. A universidade serve para estes grupos como uma forma de garantir e perpetuar as suas posições sociais, principalmente para classe média, é meio que o útero das elites. Assim, tem que ser um espaço com restrição mesmo, só vão aqueles que [depois] vão ocupar os postos dos pais, a grosso modo.*
THOMAS: *Aí você veio de uma escola pública e sendo que você aprendeu o verbo “to be”, vamos colocar assim: a vida inteira. E você se defronta com a prova de inglês, por exemplo, de interpretação de textos, tradução de textos [...]. E quem estudou a vida inteira em escola particular, teve inglês e nasceu chorando em*

¹⁰ Sundryata diz “a gente” porque se tornou um dos coordenadores do Herbert de Souza.

inglês, vai, com certeza, tirar os 60 pontos da prova. E você fala assim: “Pô, o cara vai tirar 60 pontos!”. [...] Até mesmo a Redação. Redação mesmo, eu fui começar a escrever aqui no cursinho. E você pega uma escola particular e desde a 6ª série [...] eles fazem uma disciplina de Leitura, Interpretação e Escrita de textos. Então, desde o 6º ano, eles já estão, no mínimo, [há] sete anos lendo, interpretando... E a gente não tem este hábito em uma escola pública [...]. Não tem essa competência para um dia chegar num estágio que consiga pleitear uma vaga na universidade pau-a-pau com quem é adestrado no ensino privado.

Além desses efeitos sobre a consciência que se tem das desigualdades entre os concorrentes e da pertença a um grupo a que faltam estratégias fundamentais para participar da concorrência, os insucessos nos vestibulares implicaram, para alguns dos entrevistados, em uma luta interna, na rede de relações pessoais de seu grupo socioeconômico.

JÚLIA: Foi uma trajetória bem difícil. Todas as outras pessoas, geralmente, vão trabalhar. O meu irmão ia trabalhar, minha irmã ia trabalhar... Mas, a Júlia, ia para o cursinho... [Quando não é aprovado] você já entra na fase de ficar deprimido, de falar: “Não consegui de novo”. E tem uma questão de você encontrar com seus amigos de Ensino Fundamental, com quem no Ensino Médio você não teve mais contato e... Se você não começou a prestar [vestibular], não tem problema, ninguém te pergunta de faculdade, não pergunta de nada. Pergunta o que você está fazendo da vida e pronto. Agora, se eles sabem que você prestou, aí eles começam a perguntar: “você prestou de novo?”, “você passou?”. E aí, depois: “você prestou de novo?”, “você passou?”. E você tem que ficar respondendo: “não”. Era bem frustrante. No último ano, quando eu passei de fato, teve pessoas [com] quem eu encontrei e, quando eu falei que passei, perguntaram: “Você passou?!” Do tipo: “Como?!?”. Não acreditavam mais que eu ia passar.

GILSON: Quando você faz o cursinho e não passa, faz outro ano e não passa, as pessoas... E até, às vezes, você mesmo tem a impressão que não está saindo do lugar. Mas, só que é como se você estivesse acumulando impulso e, quando você passa, você desse aquele salto. [...] E todo mundo, do “nada” que você era, “um estudante, que não trabalha, estava enganando”, de repente, você passa a ser “o cara da família que entrou na UNICAMP”, “que vai ser alguém” e não sei o que...

SUNDYATA: O vestibular foi se tornando tenso para mim. Tanto porque eu estava apostando mais uma vez, e, portanto, seria mais um ano de tentativa e também porque a cada ano que eu tentava significava mais um tempo de acúmulo de estudos e de técnicas para superar esta prova seletiva. Então, se tornava cada vez um peso maior... Tentar mais uma vez, e tendo a possibilidade de não conseguir e ter que reinvestir para tentar em uma vez posterior. Sempre foi muito tenso.

“DEIXAR DE SER UM CARA ALIENADO, [TIPO] JORNAL NACIONAL”.

As análises das entrevistas nos permitem compreender que a insistência dos jovens neste processo só pôde ser mantida graças ao aumento de suas disposições para os sacrifícios e a um trabalho sistemático de seus professores no cursinho.

GILSON: Eu avalio [como] sensacional. Além da experiência de passar no vestibular, a minha formação social, como encarar algumas questões, aprender a pensar, aprender a agir de forma crítica, tudo foi aprendido na convivência no Herbert. E não só dentro da aula. Muito dessa formação crítica foi aprendida convivendo com os colegas de coordenação, com os colegas professores, conversando no dia a dia. Às vezes, a gente saía para fazer um trabalho, colar cartaz, alguma coisa e ia conversando. Conversava sobre as questões sociais, sobre a desigualdade... Nessa formação, eu aprendi muito, porque eu era um cara totalmente alienado, [tipo] jornal nacional...

THOMAS: Fiz panfletagens, para a divulgação do Herbert, a gente precisa fazer várias coisas entre nós. O cursinho me formou, assim... Como cidadão, mesmo. A ter uma formação mais crítica, ler uma notícia de jornal e ter a visão de colocar a sua opinião saber se é certo, se não é...

MALIK: Eu entendo o cursinho como um grande suscitador de questionamentos.

SUNDYATA: [...] uma das atividades que foi marcante foi fazer divulgação do cursinho, conversar com pessoas, colar cartaz, divulgar o espaço. Para mim, [...] o primeiro exercício de falar com pessoas, de dialogar, de lidar com público se deu neste momento.

“VOCÊ É BRASILEIRA?”

As trajetórias destes jovens são construídas sobre uma série de desafios e lutas. O sucesso no vestibular e a vida universitária não põem fim a elas. A indisponibilidade de professores universitários –mais aptos para lidar com alunos que já trazem consigo recursos em consonância com exigências da típica vida acadêmica? –, e a percepção da universidade como um local inóspito para negros e/ou pobres aparece com contundência em algumas entrevistas. As dificuldades elencadas, inicialmente referentes às condições socioeconômicas, refletem-se/ desdobram-se em outras que podemos chamar de pedagógicas. Desse modo, os relatos indicam fartos problemas em diversos aspectos da vida no Ensino Superior: o tipo de bibliografia escolhida – por vezes, totalmente em inglês –, a biblioteca que não se sabe usar, as exigências de cada disciplina cursada... E, nesse novo contexto, há um agravante até então não experimentado na escolarização dos sete jovens: pela primeira vez, em sua vida escolar, eles estão face a face, lado a lado com colegas e professores que pertencem a outros estratos e que dispõem de outras credenciais acadêmicas, econômicas e sociais.

MARCELA: Em geral, as pessoas que estudam na UNICAMP moram ali em Barão Geraldo, então ficam em uma redoma de vidro. A primeira vez que eu me apresentei, me perguntaram de onde eu era. Aí, eu disse o bairro: moro no Jardim Santa Lúcia, próximo à Vila União. Me falaram: “Ah, você é brasileira?”. Chegavam até a achar que eu fosse africana, de tão raro era ver uma mulher negra brasileira lá.

SUNDYATA: Tem pouquíssimos professores universitários negros, tem poucos estudantes negros, e os negros que você vê são os funcionários da universidade. Isso, para mim, é opressor. É uma opressão de classe [...]. Encontro os negros quando eu vou ao banheiro e eles são faxineiros e estão limpando, sempre nos

cargos mais subalternos. E, quando você entra nos escritórios e, sobretudo, dentro da sala de aula, é todo mundo branco. Dos alunos aos professores, manja? Para mim é uma diferença muito marcante, isso para mim já me oprime logo de cara.

THOMAS: Na universidade... Eu cheguei lá como um bichinho perdido, mesmo. Tudo era novo para mim. [...] lembro que o primeiro semestre foi o semestre mais difícil. Na verdade, as primeiras semanas foram as semanas mais difíceis. Até pensei, várias vezes, em desistir. Refletir sobre o que eu estava fazendo naquele lugar. Acho que eles poderiam ser mais humanos, acho que principalmente no IMEC eles não são. [...] O IMEC é um Instituto bem desumano. Mas, [a indisponibilidade dos professores] me ajudou a pensar como eu seria como professor. Um professor que iria dar uma aula igual eles e não propor nem um tipo de ajuda aos alunos ou não, eu ia propor algo diferente por ter sofrido com aquilo?

MALIK: A gente via pessoas com muita afinidade com alguns professores e eram estas que, às vezes, despontavam nas discussões. Era diálogo, não era nem discussão. Era o professor e o aluno só, trocando uma ideia. Essa parte me chocava bastante. Para mim, é uma falta de profissionalismo. [...] A dificuldade maior foi de relacionamento entre colegas. De negro mesmo, só tinha eu e Alessandra na sala. As amizades foram bem pontuais. O resto é hipocrisia comum para você poder fazer um trabalho em grupo. [...] Dentro da nossa sala eram bem nítidos os grupos, quase que numa divisão meio geométrica da sala; se dividisse ela em quatro, dava certinho assim: os “branquinhos” burgueses de um lado, os brancos pobres de outro e, aí, os negros.

GILSON: Quando um pobre entra na universidade é complicado, ele pode sentir extrema dificuldade e, às vezes, até desistir. E pode também se deslumbrar com aquele monte de hipóteses e com as novas amizades e, de repente, talvez, sentir que ascendeu socialmente e que já faz parte de outra equipe... Porque a divisão de classe é gritante. Você está na biblioteca, está vendo dois ou três caras comentar: “Ah, meu pai, esse mês foi ‘foda’; ele só me mandou R\$ 700,00 de mesada, não dá nem para eu ir muito para balada e não sei o que”. Outro está falando que tem que pegar o avião e ir para casa passar o final de semana e voltar! E você não viveu nada disso, nunca andou de avião e R\$ 700, às vezes, é mais que a renda de sua família inteira. Então, tem que tomar cuidado para não se revoltar e também não deixar se envolver por essa diferença gritante de classe.

ADRIANA: Lembro que uma vez [n]uma aula de campo com o pessoal da Geografia, o professor falou: “Daqui a pouco [...] vai ter professor da UNICAMP que mora em COHAB, e não sei o que. Eu [pensei]: “Qual o problema de morar em conjunto habitacional? Eu moro!”. [Para ir para] a aula de campo passava por um bairro que era um conjunto habitacional. E ele falou isso. [...] Eu ouvi várias coisas de professores, mas não se referiam a mim porque não sabiam de minha condição. [...] Uma vez, foi horrível: estava em uma aula de Química e o professor estava contando que ele dava aula em um projeto para índios no Mato Grosso e ele disse: “Ah, estou acostumado a dar aula para gente ‘branquinha’”.

Não é difícil compreender por quais razões as expressões “Eu me chocava”, “[ficava] um pouco isolado”, “aquilo me feriu”, “choques iniciais, teve choques durante e teve choques mesmo com a questão da diversidade”, “leveei um susto”, “um grande baque”, “[fiz] um ato de desespero”, “estava me sentindo desesperado”, “me sentia um bichinho perdido”, de alta conotação emocional, são utilizadas nas entrevistas para se referirem às experiências universitárias e não se encontram – nem estas, nem similares –, nos trechos em que os entrevistados falam de sua vida escolar ao longo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e no cursinho. Em síntese, podemos dizer que os jovens entrevistados estabeleceram

relações com a universidade, seus colegas, seus professores e com os conhecimentos ministrados na academia de forma bem distante do que se poderia chamar de harmônica realização de “*um sonho*”, substantivo usado por alguns deles para definir o que esperavam alcançar quando entraram no HS. Frequentemente, sentiram-se deslocados, sem recursos e com muitas dúvidas quanto a se deveriam estar na universidade ou não.

Assim, o que chamamos de disposições aos sacrifícios da escolarização mostra-se imprescindível para a construção das biografias destes jovens. Muitos outros, semelhantes a eles, desistem em algum ponto desse caminho. Os índices de evasão no período de 2000-2005 são “em média 22% de evasão anual para o conjunto formado por todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil” (BAGGI, 2010).

As taxas de desistência nos cursinhos, também são altas e, como destaca Zago

os problemas relacionados à condição socioeconômica e, conseqüentemente, à realidade do trabalhador-estudante, freqüentemente associada ao cansaço, falta de tempo para os estudos e uma avaliação negativa de suas reais chances de aprovação no vestibular, estão entre os fatores mais recorrentemente apontados como causas do desestímulo e das interrupções durante o curso. (ZAGO, 2009, p. 266).

De nossa perspectiva, entendemos que há algo mais a ser acrescentado nesta lista de fatores. A partir de nosso estudo, argumentamos que nessas trajetórias está em jogo, também, a exigência de reconstrução dos sujeitos, a partir das transformações nos significados que produzem sobre si, sobre o outro e sobre suas histórias.

O processo de construção de identidade tem sido amplamente discutido na Psicologia. Porém, mais regularmente, os estudos nesta área e com este tema destacam a infância como período crucial para a formação da consciência do “eu”. Entretanto, em alguns autores e/ou em alguns modelos teóricos (tais como a Psicologia Histórico-cultural), encontramos o reconhecimento de que esse processo não se finda na infância, destacando-se que “ao longo da vida há uma repercussão recíproca entre as personalidades do indivíduo e dos outros. A singularização vem das experiências no grupo social” (GÓES, 2000, p. 119). Nos casos dos entrevistados, há vários indícios de que a frequência ao cursinho e à universidade repercute de modo decisivo para novas singularizações e que

A noção de indivíduo não pode estar ligada à de uma personalidade com características estáveis ou uniformes, que desempenha um “papel fixo”. Os papéis são variados e, portanto, o singular, construído ao longo do desenvolvimento, está entrelaçado com o heterogêneo, no que diz respeito tanto à personalidade quanto às funções psicológicas individuais. Adicionalmente, o indivíduo deve ser visto como algo em construção e não como estrutura natural. Por um lado, trata-se de algo em processo (individualização), que não pode ser concebido ou investigado como uma cena estacionária; por outro lado, é um processo que depende das relações sociais, que é marcado pelo papel fundamental do *socius*.

A compreensão da formação da identidade como um processo sempre inacabado, passível de ressignificações e reconstruções, implicado e decorrente das múltiplas relações sociais, ajuda-nos a compreender a sua heterogeneidade. A definição de Vigotski de que “a dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35), sendo o conceito de drama entendido como “dinâmica de ações significativas e feixe contraditório e tenso de diferentes papéis sociais experimentados pela pessoa nas diferentes relações sociais nas quais ela se posiciona e é posicionada como sujeito destas mesmas relações” (DELARI JUNIOR, 2001, p. 23), é uma excelente ferramenta conceitual para explicar algumas importantes “irregularidades” encontradas nos modos de ser dos nossos participantes. Dos relatos, podemos deduzir que, a depender do contexto social focalizado, eles poderiam ser definidos ou se autodefinir como pessoas com características muito diferentes – por vezes até antagônicas: militantes e altamente sociáveis no cursinho, não militantes e “antissociais” nas universidades. Pequenos trechos das entrevistas ilustram esta dinâmica contraditória.

THOMAS: [...] eu era considerado o antissocial da turma. Não frequentava festas, não frequentava os barzinhos que normalmente o pessoal frequentava e não participei do grêmio estudantil. [...] Eu tentei, mas o que eles fazem lá dentro, por exemplo, o CAMEC, que é o grêmio estudantil do IMEC, o que eles fazem lá: organizar festas, fazer eventos, ficar jogando pôquer... Lembro que eu coloquei na minha cabeça: fui para a Unicamp para fazer universidade, não era para fazer amizades.

THOMAS: Sempre procurei contribuir na manutenção do cursinho, inclusive fazendo faxina. Participei da reforma do banheiro, da calçada, da secretaria. E procuro fazer o máximo para contribuir para a formação de outros alunos, como coordenador pedagógico no Herbert de Souza e participando da Assembleia Geral.

MARCELA: Eu usava a Unicamp como um espaço para estudar e até evitava vivenciar muito aquilo [a maior convivência com os colegas]. Porque é um universo [...] que se você vivencia muito ele, você, de certo modo, acaba se esquecendo do que tem fora dele. [...] Não me interava muito [com os alunos] até para não esquecer de onde eu sou e do universo que me cerca, das minhas dificuldades...

MARCELA: O cursinho é um espaço de relações, mesmo. Tanto é que vira e mexe eu estou lá, sinto como se fosse meu. Não é uma simples educação formal.

Existem, portanto, além da reconstrução da identidade em decorrência das diferentes experiências escolares, não coincidências entre as múltiplas posições assumidas pelos sujeitos. Na universidade, o isolamento, atitudes apenas cortesias ou pragmáticas parecem ter sido eleitas como as melhores alternativas. No cursinho, a solidariedade, o desejo de estar com o outro, atitudes relatadas como genuinamente gentis, parecem ser assumidas como características longevas. Embora esta heterogeneidade seja previsível e explicável teoricamente, a sua experimentação concreta pelos sujeitos não é vivida sem desconforto e certo grau de sacrifício, sobretudo numa cultura como a nossa, em que há fortes marcas de fetichismo da noção de sujeito autônomo e com características estáveis e homogêneas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa permitiu compreender que as experiências no cursinho não dizem respeito apenas ao aumento de credenciais para pleitear uma vaga no ensino superior: impactam a própria construção de significações produzidas pelos sujeitos sobre si, sobre o outro, sobre suas histórias e trajetórias.

Uma iniciativa de um grupo de estudantes universitários, críticos à estrutura pouco democrática de acesso às universidades públicas, acabou engendrando um preparatório pré-vestibular situado próximo do seu público-alvo. O desenvolvimento da instituição gerou um processo endógeno de reposição de seus quadros, ou seja, muitos dos estudantes da instituição que entram nas universidades retornam para o PHS para desempenhar diversas funções como professores, coordenadores, plantonistas, etc. Isso contribui para a construção de uma relação de identificação e proximidade de ambas as pontas do processo educativo, amplamente fundada na facilidade de estabelecimento de empatia entre estudantes e professores: espelham-se, mutuamente, por compartilharem uma mesma realidade social e econômica e por serem produtos de processos educativos muito parecidos. Os alunos têm nos professores a possibilidade de projetar seu futuro, e os professores, cientes das dificuldades dos estudantes, podem auxiliá-los de maneira mais compreensiva em suas dificuldades educacionais. Entretanto, não se pode concluir que isto irá gerar apenas vivências positivas ou agradáveis. De um modo sintético, podemos dizer que o mal-estar descrito pelos entrevistados, relativo às experiências universitárias, começa a se delinear no cursinho, quando vão adquirindo novos níveis de consciência sobre sua história escolar. A consciência genérica – podemos dizer, consensual na nossa sociedade – de que “a escola pública é fraca”

vai ganhando contornos concretos quanto à quantidade de conhecimentos de que deveriam ter se apropriado no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e à gravidade das suas defasagens, quando se colocam na posição de quem também quer frequentar o Ensino Superior. Procuramos argumentar que esses níveis de conscientização – que se agudizam nas universidades – relacionam-se com processos de reconstrução das identidades, derivados de processos de ressignificação de termos como “ex-aluno de escola pública”, “negros” “pobres”. Os significados destes três atributos, seguramente, são diferentes, a depender do contexto concreto específico que se põe em perspectiva: no cursinho, eles tendem a contribuir para o sentimento de pertença ao grupo; nas universidades, para o sentimento de exclusão e isolamento.

No estudo de Zago (2006), a autora aponta peculiaridades nos relatos de um “mal-estar discente”, a depender do tipo de curso frequentado; destaca que esse mal-estar tende a se intensificar no caso de cursos mais concorridos, como direito, medicina, agronomia. No nosso estudo, este mal-estar foi relatado com ênfase por estudantes de cursos menos concorridos, o que nos leva a pensar que, provavelmente, seja uma experiência compartilhada entre universitários com o mesmo tipo de origem socioeconômica e educacional. Outro aspecto interessante de colocar em interlocução com os resultados da pesquisa desta autora refere-se às explicações para a baixa (às vezes parece que inexistente) participação dos estudantes em atividades para além das relativas à sala de aula e aos compromissos curriculares. Zago (2006, p. 235) informa-nos que

há uma luta constante entre o que [os estudantes de grupos populares] gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas etc.). Refugiar-se no isolamento é a saída encontrada.

Malik, Thomas, Marcela, Adriana, Gilson, Júlia e Sundryata não assumem essa tensão. Relatam a sua não participação nas festas, nos grêmios, na convivência nos restaurantes universitários etc. como resultantes de decisões pessoais, dando pistas de que, mesmo que não tivessem limitações materiais como tempo e dinheiro (e, em alguns casos, estas limitações realmente não explicariam o isolamento), optariam pelo distanciamento desses eventos. Porém, é necessário não desconsiderar a hipótese de que este tipo de posição não é menos reveladora da disposição aos sacrifícios exigidos aos jovens em suas trajetórias

escolares. Talvez para eles tenha sido menos custoso dizer que não foram porque não quiseram e/ou construir outras explicações do que reconhecer os múltiplos obstáculos que teriam que enfrentar, para, realmente, sentirem que estavam num lugar que também é deles.

REFERÊNCIAS

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. **Evasão e Avaliação institucional**: uma discussão bibliográfica. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br>>. Acesso em: 1 mar. 2011.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. Mau aluno, boa aluna?: Como as professoras avaliam meninos e meninas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2009.

DELARI JUNIOR, Achilles. **O problema da subjetivação numa abordagem histórico-cultural**: anotações iniciais para um trabalho de revisão crítica. Piracicaba, 2001, p. 23. Disponível em: <<http://www.vigotski.net/probsubj.pdf>> Acesso em: 4 fev. 2011. (Mimeo).

GATTAZ, André Castanheira. **Braços da resistência**: uma história oral da imigração espanhola. São Paulo, SP: Xamã, 1996.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação e Sociedade**, Campinas, p. 116-131, ano 21, n. 71, jul. 2000.

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

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 128, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 mai. 2009.

PRESTA, Sueli; ALMEIDA, Ana Maria F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 14 set. 2010.

SOUZA E SILVA, Jailson de Souza. “**Por que uns e não outros?**”: caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

VIGOTSKI, Lev. Semenovitch. Psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano 21, n. 71, p. 23-44, jul. 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 30 jun. 2010.

_____. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Rev. Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br>> Acesso em: 30 jun. 2010.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Brasil, pelo apoio ao desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Agradecemos à Profa. Dra. Ana Maria Fonseca Almeida pela sugestão do título e pela importante participação na banca de defesa da dissertação de que advém o presente artigo.

Recebido em: 03/04/2011
Publicado em: 29/06/2012