



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI

**UMA MARGEM OUTRA: ITINERÂNCIAS DE JOVENS DAS CLASSES
POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

SALVADOR
2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI

**UMA MARGEM OUTRA: ITINERÂNCIAS DE JOVENS DAS CLASSES
POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientador: Álamo Pimentel
Co-orientadora: M^a.Ornélia da S. Marques

SALVADOR
2013

Borghi, Idalina Souza Mascarenhas.

Uma margem outra [recurso eletrônico] : itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior / Idalina Souza Mascarenhas Borghi. - 2013.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

Orientador: Prof. Álamo Pimentel.

Coorientadora: Maria Ornélia da S. Marques.

Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

1. Ensino superior e estado. 2. ProUni (Programa). 3. Bolsas de estudo – Política governamental. 4. Juventude - Política governamental. 5. Juventude – Aspectos sociais. I. Pimentel, Álamo. II. Marques, Maria Ornélia da S. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 378.34 – 23. ed.

IDALINA SOUZA MASCARENHAS BORGHI

**UMA MARGEM OUTRA: ITINERÂNCIA DE JOVENS DAS CLASSES
POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Tese apresentada como requisito para obtenção do grau de doutora em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 28 de novembro de 2013.

BANCA EXAMINADORA

ÁLAMO PIMENTEL – Orientador _____
Pós-Doutorado, Universidade de Coimbra, Portugal;
Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

CLÁUDIO ORLANDO COSTA DO NASCIMENTO _____
Doutor em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

GABRIELE GROSSI _____
Doutor em Antropologia, École des Hautes Etudes en Sciences Sociales, França
Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB)

DELCELE MASCARENHAS QUEIRÓS _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

M^a ORNÉLIA DA SILVEIRA MARQUES _____
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP)
Faculdade Social da Bahia

M^a ROSELI G. BRITO DE SÁ _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A Giorgio Borghi, pelo afeto, pela serenidade, pelo apoio incondicional na escrita da tese e leveza com que conduz as adversidades da vida.

AGRADECIMENTOS

Deus

Vida

Pais

(com eles aprendi a amar a vida e a gostar de aprender)

Vovô (José Cosma)

Irmãos

Álamo Pimentel

Maria Ornélia Marques (Referência fundamental
na minha trajetória acadêmica)

Tainá, Gabriela, Leticia, Ana Vitória (filhas) e Vanusa

Amigos (as): Amarildo Calabrez, Cátia Hasselman

Franca Borghi, Elisangela (Ninha), Maria Cláudia Carmo

Elenir Alves, Jumara Soto Maior, Aniele Moraes

Lúcia Machado, Lucineide Aragão, Dorival

Estudantes do Prouni da FSBA e

Rafael, Osvaldo, Nailza, Monique, Jean, Caroline

(participantes do estudo de múltiplos casos)

Manoela, assistente social da FSBA

Márcia e Margareth, auxiliares da assistente

Direção da FSBA

Equipe do PPGE (UFBA)

Gabriele Grossi

Cláudio Orlando, Delcele Queiros

Roseli de Sá.

O que seria deste trabalho se não fossem vocês?

Nada mais justo do que agradecer a cada um,
compartilhando o que aprendi e considero importante na
minha trajetória de pesquisadora: enxergar, perceber e reconhecer
a beleza do saber do outro.

Portanto, desta vez, foi Marteluz (Marcelo - ProUni)

quem me emprestou o seu saber poético

para prestar essa merecida homenagem

e dizer da grandeza

de cada um de vocês em minha vida

e na tessitura dos fios da escrita

dessa tese

que não teria sido possível sem a presença de um orientador, que sabe conciliar determinação, competência e respeito pelo lugar do outro. Obrigada Prof. Álamo, por me acolher nesse percurso paradoxal, tencionado pelas circunstâncias da vida, mas acolhida por uma sensibilidade e por um afeto que somete as pessoas humanamente evoluídas são capazes de alcançar. Agradeço, ainda, pela confiança, postura ética com a qual conduziu a minha orientação e, sobretudo, pela coragem de se arriscar comigo em um mergulho incerto, que nos permitiu alcançar o improvável.

VIDA: A SABEDORIA DÁ VIVA

(Marteluz de Jesus)

O que é a Vida,
Se não um apanhado de todos os dias em um só instante?

O que dizer do Viver,
Se não, saborear todos os sentimentos e momentos de formas mais ou
menos intensas?

O que pensar sobre a Sabedoria,
A não ser, que ela consiste em extrair as boas aprendizagens dos sabores da
vida e de todos os tempos?

O que seriam as Boas Aprendizagens,
Além de buscar compreender as coisas de modo a alimentar as boas relações
inter e intrapessoais?

Boas relações estas que se limitam a ajudar,
A não causar prejuízos,
A minimizar os sabores ruins e os momentos dolosos em virtude do
Companheirismo do Amor

Vivamos então a busca da Harmonia em Coletividade,
Respeitando particularidades,
Aproveitando bem os tempos,
Plantando sabores
aprazíveis,
Tornando-nos ao
bem sensíveis.
Equilibrando o que está fora
com o que está dentro,
Vivendo Sabiamente
Amor
Ameno.

Somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano. (ELIAS, 1994, p. 27)

RESUMO

Este estudo investiga a itinerância de jovens das classes populares na educação superior. Nesse intento, busca compreender as redes de socialização de saberes para interpretar os percursos formativos de jovens do ProUni, e, assim, compreender como essas redes contribuem para uma relação afirmativa com o saber acadêmico. A constituição do objeto de pesquisa incide sobre a vivência de jovens com bolsa integral do ProUni na Faculdade Social Bahia (FSBA), instituição de ensino superior privada da cidade de Salvador. A pesquisa de natureza quanti/qualitativa, do tipo estudo de múltiplos casos, de inspiração etnográfica, assume também os contornos da teoria das disposições para ampliar as possibilidades do encontro com situações sutis, implicadas na construção das relações positivas dos jovens com o saber canônico. Para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizou-se como dispositivos a observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental. A pesquisa situa o conceito de juventude na pluralidade de concepções da condição juvenil e mostra o ensino superior privado como campo investigativo fértil, mas ainda pouco estudado. Aponta a emergência da noção de redes de relações subterrâneas, articulada à experiência da construção de biografias sociais, como caminho imprescindível à construção da genealogia dos percursos formativos dos jovens, evidenciando disposições favoráveis à aprendizagem dos conhecimentos eruditos. As biografias permitiram a aproximação do olhar dos estudantes acerca das redes de cooperação construídas em seus percursos formativos, suas percepções sobre o ProUni e as alternativas às dinâmicas concebidas na Educação Superior. A partir destas constatações, destacou-se a urgência de transformar as políticas de formação, considerando o olhar dos estudantes que vivenciam a condição de bolsista do programa. Consolidar essas mudanças, entretanto, demanda a implementação de políticas públicas fora da lógica nomeada pelos estudantes como “escada ensaboada”. Tal reversão implica o investimento em projetos que incluam as dimensões da permanência material e simbólica. É imperativo estarem as políticas conectadas aos valores educativos produzidos nas redes de socialização de saberes dos grupos populares e alinhadas a uma perspectiva de educação que dialogue com os conhecimentos dos estudantes, criando condições de aprendizagens que considerem os sujeitos aprendentes como protagonistas de um novo jeito de fazer educação, pautado em um projeto de humanização da produção da existência e de convivência humanizada nos espaços sociais e acadêmicos.

Palavras-chave: Redes de relações. ProUni. Educação superior. Disposições. Percursos formativos.

ABSTRACT

This study investigates the popular classes' youths roaming in college. In this attempt, it focuses on understanding knowledge socialization networks to interpret the educative pathways of ProUni youths, and thus comprehend how these networks contribute to an affirmative relationship with the academic knowledge. The constitution of the object of research focuses on the experience of young people with full money support from ProUni at Bahia Social College (FSBA), a private university education institution in Salvador city. This is a quantitative/qualitative research, multiple cases study, ethnographically inspired, and it takes on the contours of the theory of provisions to enlarge the possibilities of finding subtle situations, involved in building positive relationships with young people who learn the canonic knowledge. To achieve the research objectives, participative observation, semi-structured interview and documentary analysis were used as devices. The study situates the concept of youth in conceptions plurality of youth condition and shows private college education as a fertile, but still little studied, investigative field. It also points to the emergence for the notion of underground relations networks, articulated to the experience of social biographies building as an essential way for the construction of young people genealogy pathways, highlighting provisions conducive to learn classical knowledge. The biographies allowed the approach students view about cooperation networks built on their pathways, their perceptions about ProUni and alternatives to the dynamics designed in Superior Education. From these findings, the urgent need to transform education policies was highlighted, considering the view of students that experience the scholarship condition of the program. To consolidate these changes, however, it demands the implementation of public policies outside the logic named by students as "ladder soapy". This reversal implies investment in projects that include the dimensions of material and symbolic remaining. It is imperative that policies have to be connected to educational values generated in knowledge socialization networks of popular groups and related to an educational approach that dialogues with students' background, creating learning conditions that consider the learning subjects as protagonists of a new way to educate, based on a project of production humanization of the existence and humanized coexistence in both social and academic places.

Keywords: Relationship networks. ProUni. University education. Provisions. Formative pathways.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Gráfico 1** Bolsista do ProUni por raça
- Gráfico 2** Bolsas ofertadas por região
- Gráfico 3** Número de alunos por curso
- Gráfico 4** Renda per capita dos estudantes, por curso
- Gráfico 5** Distribuição dos estudantes por gênero
- Gráfico 6** Situação socioeconômica dos estudantes com bolsa Pro Uni-FSBA
- Gráfico 7** Distribuição dos estudantes por bairro/curso: Psicologia (24 alunos)
- Gráfico 8** Estudantes por bairro / curso: Direito (30 alunos)
- Gráfico 9** Estudantes por bairro / curso: Fisioterapia (53 alunos)
- Gráfico 10** Estudantes por bairro / curso: Administração (13 alunos)
- Gráfico 11** Estudantes por bairro / curso: Pedagogia (44 alunos)
- Gráfico 12** Estudantes por bairro/curso: Jornalismo (37 alunos)
- Gráfico 13** Estudantes por bairro/curso: P. Propaganda (18 alunos)
- Gráfico 14** Estudantes por bairro Ed. Física (41 alunos)
- Quadro 1** Informações preliminares dos sujeitos que participaram do estudo de múltiplos casos
- Tabela 1** Distribuição dos estudantes por bairro
- Figura 1** Lembrança da infância de Garrinchinha
- Figura 2** Proximidades da residência de Shannon
- Figura 3** Proximidades da residência de Jean
- Figura 4** Documentos da família de Jean
- Figura 5** Benedito cantando para os professores(as) da FSBA

LISTA DE SIGLAS

CEMAPP	Centro Multidisciplinar de Apoio Pedagógico e Psicossocial
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FONAPRACE	Fórum Nacional de Assuntos Comunitários e Estudantis
FSBA	Faculdade Social da Bahia
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEAA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRPA	Instituto Regional da Pequena Agropecuário Apropriada
MP	Medida Provisória
OIJ	Organização Íbero-Americana de Juventude
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
SISPROUNI	Sistema Informatizado do ProUni
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ENTRE A AUSÊNCIA E A EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS JUVENIS NO BRASIL.....	31
2.1	A INSCRIÇÃO DO CONCEITO DE JUVENTUDE.....	31
2.2	MARCAS DE AÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NO BRASIL ..	37
2.3	O JOVEM DAS CLASSES POPULARES E O PROUNI	46
3	ELOS QUE CONECTARAM O CICLO METODOLÓGICO DA PESQUISA	53
3.1	CAMPO, SUJEITOS E CONTEXTO	54
3.2	ENCONTRO COM O INUSITADO	67
3.3	TRILHAS E CONTORNOS.....	70
3.3.1	Quando o campo interroga os dispositivos de pesquisa	76
3.4	OS CURSOS	80
3.5	ESTUDO DE MÚLTIPLOS CASOS	88
4	A OCUPAÇÃO DE LUGARES INVISÍVEIS: EIXOS DA RELAÇÃO ENTRE FACULDADE E COMUNIDADE	91
4.1	PROCESSOS DE APROXIMAÇÃO COM O SABER ACADÊMICO: ENTRE DISPOSIÇÕES E CONSTRUÇÃO DE MARGENS POSITIVAS.....	101
5	BIOGRAFIAS SOCIAIS.....	106
5.1	GARRINCHINHA	106
5.2	SHANNON	120
5.3	BENEDITO	131
5.4	RAVIJE.....	144
5.5	OLÍVIA.....	161
5.6	JEAN 170	
5.7	AS DISPOSIÇÕES ENTRECruzADAS NAS SEIS BIOGRAFIAS	184
6	POLÍTICAS DE SENTIDO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DO PROUNI NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	187
6.1	REDES DE COOPERAÇÃO SOCIAL.....	187
6.2	O PROUNI COMO ESCADA ENSABOADA.....	191

6.3 DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE SENTIDO.....	205
6.4 O ESTADO PEDAGÓGICO COMO “CONVERSAÇÕES” DE SABERES..	216
7 ENSAIANDO PISTAS PARA OUTRAS MARGENS	223
REFERÊNCIAS	228
APÊNDICE – A	236
ANEXO – A	242

1 INTRODUÇÃO

A beleza da postura do pesquisador talvez não esteja no empreendimento feito para alcançar os resultados que deseja, mas na sensação de inconclusão provocada pelo fechamento dos ciclos de pesquisa. Esta percepção traduz, mesmo que de maneira incompleta, o vazio que venho experimentando desde que encerrei a minha pesquisa de mestrado. Relembro com satisfação o mergulho feito no universo dos jovens participantes da pesquisa e a intensidade com que fui tecendo cada fio que deu corpo ao texto da dissertação.

O término do trabalho produziu a alegria de ter dado conta, em um tempo satisfatório, da proposta de estudo elaborada em meu projeto de dissertação. Todavia, na medida em que fui me distanciando do período da defesa, deparei-me com uma série de inquietações. A suposta ideia de conclusão de trabalho foi invadida pela descoberta de ter apenas iniciado um processo de pesquisa em um campo temático que apontava vários caminhos investigativos. O estudo de mestrado intitulado *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário* constituiu-se uma vivência fabulosa, pois possibilitou aproximações contundentes acerca dos significados que os jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola Pública da cidade de Salvador, produzem acerca da escola, como chegam e como vivenciam a realidade de uma escola pauperizada, com práticas pedagógicas historicamente pensadas para adultos, e, por vezes, mediada por ações infantilizadoras. Enfim, entre conflitos geracionais, sociabilidade, medo, silêncio, proteção, luta pela inclusão social, foi feita a tessitura das páginas que apresentam a descrição de uma trajetória breve, mas que diz de uma grande paixão pela descoberta de melhores trilhos balizadores para a educação, sobretudo para os jovens das classes populares, com baixa escolaridade e, por vezes, com limitadas expectativas de vida.

O projeto desenvolvido no mestrado focalizou a realidade de estudantes da EJA, Jovens das classes populares, residentes no Nordeste de Amaralina. Estes jovens, como outros que habitam nas comunidades periféricas de Salvador, enfrentam a difícil tarefa de conviver com a negação

de direitos elementares em uma sociedade globalizada que constrói necessidades de consumo e nega às pessoas em situação de desvantagem social os meios de se auto-afirmarem. Todavia, o percurso traçado provocou maior aproximação das discussões acerca das juventudes, ao tempo que instigou o desejo de maior aprofundamento da problemática da condição juvenil dos jovens brasileiros. Na pesquisa desenvolvida ficou demarcada a crença dos estudantes na instituição escolar, enquanto espaço de convivência social que pode ensinar os saberes da vida¹ e os saberes da escola (BORGHI, 2009) e contribuir efetivamente para galgar uma condição humanizadora. Não obstante este desejo de superar as barreiras da exclusão, a escola aparece, no discurso dos jovens participantes da pesquisa *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário*, como uma instituição fragilizada que tem fracassado em sua tarefa de socializar os conhecimentos produzidos e legitimados.

Estudiosos da temática *Juventude*, a exemplo de Juarez Dayrell, apresentam preciosa contribuição quando sinalizam a importância de se produzir pesquisas que recuperem a positividade presente nas redes de sociabilidade tecidas pelos jovens nas comunidades populares. O estudo desenvolvido no mestrado constituiu-se um estudo de caso do tipo etnográfico e, embora se tenha percebido a importância de aproximação das comunidades dos estudantes participantes, os limites de tempo do mestrado não permitiram estabelecer contatos com os contextos dos participantes da pesquisa. Sem dúvidas deixamos de dialogar com realidades positivas, que imagino fazerem parte da dinâmica de produção de existências dessas pessoas. Na pesquisa de mestrado que desenvolvi fora feita uma pequena imersão neste cenário, sobretudo quando se tratou dos saberes socializados por muitas famílias das classes populares acerca do trabalho e do respeito ao próximo.

¹ Os saberes da vida são entendidos pelos jovens como as regras de convivência social.

No tocante a este desafio, refletimos sobre a refinada habilidade de pais e mães, que, em meio a tantas adversidades, conseguem ser eficazes na transmissão de valores e de posturas éticas, constituintes de suas maneiras de construir a existência. No entanto, a conclusão do ciclo do mestrado deixou em aberto o desafio de maior aproximação com a vida cotidiana dos jovens das classes populares e de suas famílias. Nas biografias escolares dos jovens participantes da pesquisa em discussão, o acesso ao ensino superior aparecia como algo distante; as expectativas apresentadas, com poucas exceções, restringiam-se ao desejo de um trabalho formal que não demandasse o ensino superior.

Paralelamente a essa constatação, tive a oportunidade, enquanto docente do curso de Pedagogia, de uma Faculdade privada da cidade do Salvador/Bahia, de ser professora de estudantes residentes em bairros periféricos que ingressaram no ensino superior, inclusive uma ex-aluna da escola na qual desenvolvi a pesquisa de mestrado. Esta estudante, especificamente, chamou-me atenção: conhecia um pouco de sua história de vida e sabia que residia no bairro onde a escola estava inserida, convivendo com a beleza e os diversos problemas comuns aos bairros periféricos das grandes metrópoles.

A estudante pertence a uma família com características semelhantes a outras residentes no mesmo bairro, com uma trajetória cheia de percalços, inclusive por conta de um dos genitores ter vivenciado a triste realidade de ser desterrado do interior para a metrópole, enfrentando os problemas comuns àquelas pessoas que perderam suas referências estruturais e parentais, transitam por terras desconhecidas e não contam com uma estrutura socioeconômica necessária para enfrentar os desafios da reestruturação da vida cotidiana.

Essa dinâmica de expulsão de pessoas do campo para cidade ou do interior para a metrópole, pode ter resultado do processo migratório que se intensificou nas décadas de 40 e 50, do século passado, no estado da Bahia. E como atestam Souza e Faria (1980), as pessoas vieram para Salvador com a esperança de melhorar as suas condições de sobrevivência, mas, com o aumento do fluxo migratório, ocorreu um inchaço da cidade [...] sem que se

tenham ampliado expressivamente as suas “condições atrativas” (p.106). Isto significou uma oferta de mão de obra desproporcional à criação de novas oportunidades de trabalho, intensificando a condição de pobreza dos migrantes e o aumento significativo dos moradores de rua e de “invasões” ou “favelas”.

De acordo com Souza e Faria (1980), nesse período, as migrações rurais para Salvador se constituíram fator responsável pelo subemprego, pelo “[...] surgimento e rápido crescimento, no período, de bairros de grupos sociais de baixa renda, do tipo ‘favela’ ou ‘invasão’.” (p.107). Este fenômeno que se intensificou até 1960, é parte dos efeitos da organização socioeconômica brasileira que tem se destacado pela demarcação de avassaladoras desigualdades sociais. Disparidades que se evidenciam, também, nas concepções e organização das instituições escolares.

Com Milton Santos (2001), é possível reacender a discussão sobre as desigualdades sociais, para afirmar que o êxodo rural, ou crescimento demográfico, não pode ser responsabilizado pela pobreza atual “das massas do terceiro mundo”². Compartilhando com o autor, compreendemos que este fenômeno tem causas externas e o movimento migratório reflete um processo de empobrecimento anterior, que fora intensificado com a falta de políticas públicas voltadas para distribuição e redistribuição dos bens e serviços, indispensáveis à superação da condição de pobreza das massas populares.

DUBET (2008) e CHARLOT (2001), ao problematizarem “O que seria uma escola justa” e a relação dos jovens com o saber(es), comprovam que “[...] a relação dos alunos não é a mesma nas diferentes classes sociais.” (CHARLOT, 2001, p.16). De acordo com Dubet (2008), cada grupo social valoriza mais ou menos os estudos e tende a ensinar aos filhos habilidades e competências mais ou menos próximas ao universo da escola. Neste caso, existe uma aproximação bastante significativa entre o pensamento do autor em discussão e a teoria de Bourdieu, para o qual o acesso ao “saber formal”

² Expressão utilizada por Milton Santos para se referir ao grande contingente de pessoas, dos países pobres, em condição de pobreza.

tem relação direta com o capital cultural que atravessa os grupos sociais. Em consonância com Bourdieu (2003), pode-se afirmar que uma das formas de aquisição do capital cultural se dá por meio da transmissão hereditária dos bens culturais, isto é, se o jovem faz parte de um grupo familiar que teve acesso a bens culturais, entendidos aqui como o capital cultural legitimado, ele vai participar da construção do *habitus*³ constitutivo do campo simbólico do grupo social a que pertence esta herança cultural. Conseqüentemente, a convivência com pessoas que têm acesso a esses bens culturais vai facilitar a apropriação da linguagem utilizada no ambiente escolar; sendo assim, essas pessoas não vivenciam rupturas entre a linguagem cotidiana e a utilizada no ambiente escolar.

Na mesma trilha, Dubet (2008, p. 31) menciona que “[...] os grupos mais favorecidos dominam melhor as estratégias e os recursos educativos”. E se estes grupos lidam melhor com o conhecimento escolarizado, conseqüentemente saberão como mobilizar seus jovens a favor do êxito nos estudos. Na contramão desta realidade, as famílias de classes populares, por vezes, não têm condição de acompanhar seus filhos nas tarefas de casa e não sabem como agir ou, como infere Dubet (2008), pensam que mobilizar os filhos para acessar as melhores oportunidades oferecidas pela escola não é uma tarefa de sua competência.

Este jogo de desvantagens, ao qual estão submetidos os jovens das classes populares, demarca a força das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares (Dubet, 2008). Isto nos faz lembrar que a relação dos estudantes das classes populares com o(s) saber(es) é diferente da estabelecida pelos estudantes com maior poder aquisitivo, o que não significa afirmar que os estudantes das classes populares não possam

³ “O *habitus* seria a mediação entre a estrutura e a prática. Cada sujeito vivenciaria uma série de experiências, em função de sua posição nas estruturas sociais, que efetivariam sua subjetividade, constituindo uma espécie de ‘matriz de percepções e apreciações’, que orientaria suas ações nas situações posteriores. O *habitus* seria, então, produto da incorporação das estruturas sociais e da posição de origem pelo sujeito, que passaria a ‘estruturar as ações e representações dos sujeitos.’” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 28)

acessar os saberes escolarizados, mesmo compreendendo não ser esta a realidade da maioria dos jovens das classes populares.

Os dados da pesquisa *Juventudes Brasileiras*, realizada pela UNESCO (2004), mostraram que a quase totalidade dos jovens entre 15 e 29 anos frequenta ou já frequentou a escola, contudo, apenas 38% afirmou estar frequentando a escola e 61,3% já estudou, mas não estuda atualmente. Neto e Andrade (2009), enquanto problematizam dados da pesquisa em discussão, demarcam a permanência de jovens na escola como um dos maiores desafios colocados para o sistema educacional brasileiro. Estes dados tornam a nossa intenção de pesquisa ainda mais instigante, visto que a permanência na escola tem figurado como problema que afeta a maioria dos jovens, deixando entrever a distância existente entre a ideia de expansão de ensino básico e os limites do sistema educacional para assegurar que todas as pessoas possam ter garantido este nível de escolarização. “Se democratizou o acesso à escola, mas não necessariamente ao conhecimento, e a aprendizagem” (NETO; ANDRADE, 2009, p. 79). As fronteiras para a apropriação do conhecimento continuam existindo, mas a superação dos obstáculos pelos estudantes também faz parte dessa realidade. Eles não só acessam o ensino básico, como também participam de processos seletivos promovidos por instituições públicas e privadas para ingresso no ensino superior.

Todavia, não devemos criar ilusões em relação ao acesso de jovens das classes populares ao ensino superior. A exclusão de jovens pobres nesse espaço é histórica: o ensino superior público demarcava espaço, quase sempre, para pessoas com maior poder aquisitivo. As pessoas alijadas da educação básica de boa qualidade ficavam fora das seleções das instituições públicas e, quando conseguiam aprovação em IES privadas, esbarravam na dificuldade de custear as mensalidades, ficando, assim, impossibilitadas de ingressar no ensino superior. Mesmo depois de instituídas as políticas afirmativas, pesquisa desenvolvida na UFBA por Queiroz; Santos, (2007 p. 59) “[...] mostrou que no vestibular e nos semestres cursados os estudantes oriundos da escola privada, em todos os segmentos raciais, obtinham melhor

desempenho que os oriundos do sistema público.” Esta realidade evidencia a perversa desigualdade presente no ensino superior brasileiro.

A exclusão de jovens de classes populares no ensino superior se intensifica ainda mais quando se trata de jovens negros. De acordo com Delcele Queiroz (2004), a exclusão de jovens negros do ensino superior reflete as marcas históricas de uma população que, ao longo do tempo, experimenta o insucesso escolar, e, além de conviver com o racismo velado ou explícito, compõe, em larga medida, a população menos favorecida economicamente. Em pesquisa desenvolvida pela referida autora com estudantes que ingressaram na UFBA no período de 1997 a 2000, 50,8% dos ingressantes correspondiam a estudantes brancos, os pretos não superavam 8% da população Universitária. Descompasso violento, que, de acordo com a pesquisadora, estava silenciado e até então não tinha provocado impacto na comunidade acadêmica.

Estudos dessa natureza dão conta de apresentar dados que problematizam os processos de inclusão de jovens pobres e negros no ensino superior brasileiro. Contudo, síntese dos indicadores sociais 2008, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴ (2009), apresenta uma análise das condições de vida da população brasileira, e, ao referir-se à inclusão de jovens no ensino superior, infere que, embora tenha sido reduzido o número de pessoas que vivem abaixo da linha da pobreza e diminuído o número de analfabetos dito “absoluto” entre as pessoas com idade acima de 15 anos, nos últimos dez anos aumentou a desigualdade de acesso entre brancos e negros ao nível superior. Em 1997, 9,6% dos brancos e 2,2% dos negros tinham nível superior completo no país; em 2007, esses percentuais eram, respectivamente, de 13,4% e 4,0%. Ou seja, o hiato entre os dois grupos, que era de 7,4 pontos percentuais em 1997, passou para 9,4 em 2007 (IBGE, 2009).

⁴ Dados divulgados em setembro de 2009.

No relatório sobre os indicadores sociais do IBGE, a diferença é também registrada entre os estudantes negros e brancos que frequentam cursos universitários. Em 2007 a frequência dos estudantes brancos chegou a 19,4% entre os jovens de faixa etária entre 18 e 25 anos, enquanto que entre a população preta com mesma faixa etária registrou-se apenas 6,8% da população. Se considerarmos os dados dos indicadores sociais do IBGE de 2012, no que se refere às informações da população com faixa etária entre 18 e 25 anos, que estava frequentando curso superior em 2009, por cor ou raça⁵, vamos perceber um aumento razoável neste contingente populacional, se compararmos à pesquisa por amostra em domicílio de 2007.

Todavia, o número de jovens pretos e pardos nos cursos superiores, no referido período, continuou inferior ao número de brancos que frequentavam este nível de escolarização, incluindo mestrado e doutorado. De acordo com os indicadores do IBGE (2012), dos 14,1% da população entre 18 e 24 anos que frequentava cursos superiores, 20,6% eram brancos, 7,4% eram pretos e os pardos totalizavam 8,4%. Isto significa que, em estados a exemplo da Bahia e Maranhão⁶, onde a população negra alcançou 80% (Queiroz, 2004), o caminho para o ensino superior ainda continua sendo uma realidade fora do alcance de tantos jovens das classes populares, sobretudo negros e, de acordo com Queiroz (2004), vai diminuindo a participação no sistema educacional na medida em que aumentam os anos de escolaridade. “A educação superior mostra-se um ponto privilegiado para examinar a atuação do sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais”. (QUEIROZ,

⁵ O termo raça está sendo usado para atender a linguagem/categoria utilizada no relatório do IBGE.

⁶ Importante salientar que os dados dos indicadores sociais divulgados em 2012 pelo (IBGE) mostrou que a região Nordeste apresenta menor índice de estudantes na faixa etária entre 18 e 25 anos cursando educação superior. Dos jovens nordestinos com faixa etária entre 18 e 25 anos, apenas 9,1% frequentam a educação superior, sendo que desse total 14,6% são brancos, 6,5% pretos e 6,9% pardos.

2004, p. 74). Daí a importância de pesquisas que problematizem as ações de políticas públicas de inclusão de jovens no ensino superior para que, pensando estas ações com estudantes, sejam apresentados indicadores passíveis de contribuir para melhorar a qualidade dessas políticas, que, ainda tímidas, já se apresentam como resultado positivo de tantas forças que se intercambiam e reivindicam justiça no processo de redistribuição das oportunidades de acesso a níveis mais elevados de escolarização.

De acordo com Sobrinho (2005, p. 70), a demanda por expansão do ensino superior tende a crescer nos próximos anos em países que precisam superar os atrasos na economia, cultura e educação. Para o referido autor, as principais reivindicações que são feitas hoje às instituições educacionais é que respondam as exigências das “[...] indústrias, dos mercados, das necessidades laborais” (p. 68). Neste diálogo, o autor reconhece que, se as instituições superiores se colocarem desta maneira, estarão se posicionando como as principais organizações motoras da economia global (p. 69). Isto significa pensar que, dentro desta conjuntura, o crescimento de um país com baixo índice de desenvolvimento depende diretamente da expansão do conhecimento, mesmo considerando os prejuízos de se deslocar o sentido da educação superior dos seus compromissos acadêmicos para atender às demandas de eficácia e eficiência exigidas pela economia globalizada.

Na turbulência dessas controvérsias, as políticas de inclusão de estudantes pobres no ensino superior têm sido ampliadas. Programas de ações afirmativas garantem cotas para estudantes negros e indígenas provenientes de escolas públicas. Outros programas cuidam da permanência de estudantes pobres nas Universidades, sejam eles aprovados através das cotas ou por meio do processo de seleção comum. Outra ação de política pública de inclusão de estudantes das classes populares é o Programa Universidade para Todos (ProUni) que, na seleção para o primeiro semestre de 2009, já ofereceu 156.416 vagas para 185 mil inscritos, sendo que, das bolsas oferecidas, 95.694 são integrais e as demais parciais.

A demanda reprimida de pessoas que não acessaram o ensino superior determina uma seleção rigorosa para a conquista das bolsas, não se tratando apenas de acesso a uma vaga no ensino superior, mas também da

conquista de um recurso que desobriga o estudante do pagamento parcial ou total do custo da mensalidade.

O PROUNI foi criado pela Medida Provisória Nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei Nº. 11.096 de 18 de janeiro de 2005, que prevê a inserção de pessoas das classes populares em instituições privadas e estabelece como principais critérios de seleção o que se segue: ter cursado os últimos anos do ensino médio em escola pública ou ter estudado em escola privada com bolsa integral. Neste programa de inclusão social estão previstas duas modalidades de bolsa, integral e parcial. Para acessar a bolsa integral, os estudantes precisam comprovar renda familiar igual ou menor que um salário mínimo e meio; no caso da meia bolsa, o desconto será destinado aos estudantes com renda familiar menor ou igual a três salários.

Em contrapartida, as IES que aderirem ao programa terão isenção de alguns tributos. De acordo com a Lei Nº 11.096 de 18 de janeiro de 2005, os estudantes a serem beneficiados pelo ProUni serão pré-selecionados pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação. Neste programa serão contemplados (as) também professores (as) de escolas públicas não portadores de diplomas de graduação. No estudo aqui proposto, escolhemos como público alvo os estudantes jovens que ingressaram na Faculdade na faixa etária entre 18 e 24 anos e foram contemplados com bolsa integral, considerando ser um grupo social com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e que, sem dúvidas, convive com os dilemas de produzir a existência nos limites da pobreza. A escolha da faixa etária se justifica pela minha inquietação em relação à presença quase que incipiente de jovens das classes populares, nesta fase da vida, cursando o ensino superior.

As metas do plano de educação⁷ previam a presença de 30% da população na faixa etária entre 18 e 24 anos na educação superior até 2010;

⁷ Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei n.º. 10.172, de 09/01/2001.

no entanto, chegamos em 2009 com 10,4% dessa população no ensino superior, deixando a meta de 30% ainda distante do nosso alcance. Este número é ainda mais grave quando pensamos no estado da Bahia que sequer inseriu 5% da população em discussão no ensino superior e, com certeza, o maior número desses estudantes não pertence às classes populares e não sobrevive com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio. As informações mencionadas supõem que a história de constituição das subjetividades de grande parte dos jovens das classes populares não terá incluído a experiência da Educação Superior. Isto recai diretamente sobre o espaço social a ser ocupado por estas pessoas, estabelecendo desvantagens nas relações de poder com grupos que tiveram acesso a este capital cultural, implicando na maneira como os jovens populares tornam-se sujeitos.

Michel Foucault, (2007) em sua busca por desenvolver um trabalho que o ajudasse a “[...] criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos” – preocupação fundante da proposta investigativa do autor – sugere a análise das relações de poder a partir de alguns antagonismos. Isto é, a intenção do autor de compreender o que uma sociedade concebe como sanidade poderia ser facilitada com a investigação do “[...] que ocorre no campo da insanidade” (p. 234). Esta ideia nos coloca diante do desafio de não desprezarmos situações que estão fora dos padrões de “sanidade”. A realidade considerada fora da ordem social pode ser reveladora de singularidades que os contextos considerados legítimos não conseguem explicar.

Neste sentido, considero que a imersão em situações que revelaram certa negatividade dos percursos de jovens dos meios populares fora desveladora do desejo de aprofundar estudos sobre aspectos positivos da constituição das subjetividades de estudantes de meios populares. Talvez a imersão feita, no mestrado, nas dificuldades encontradas pelos jovens para apropriação dos conhecimentos escolarizados pode favorecer a compreensão das formas de constituição dos sujeitos, incluindo também a maneira como são socializados os saberes e, portanto, construindo aproximações de como jovens populares estabelecem relações positivas com o saber acadêmico.

Como professora, tenho observado, com expressiva curiosidade, a presença de estudantes contemplados com bolsa do ProUni de uma Instituição de Ensino Superior de Salvador. Estes estudantes não só acessam o espaço, como demarcam uma permanência aparentemente profícua, empreendendo alto nível de investimento para extrapolar os conteúdos ministrados em sala de aula. É surpreendente o nível de criticidade destes estudantes, que chega a desestabilizar os que se contentam com o mínimo necessário e não se mobilizam para exigir qualidade e coerência nas práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço da sala de aula.

Deste contexto de paradoxo social, atravessado por experiências de muitos insucessos e algumas conquistas, emerge a minha curiosidade de investigar a itinerância escolar de estudantes das classes populares, que, mesmo experimentando condições socioeconômicas precárias e convivendo com os limites da escola pública, conseguem consolidar uma apropriação e relação edificante com o saber sistematizado.

Neste sentido, cabe indagar: de que maneira as redes de socialização de saberes e as escolhas formativas dos estudantes do ProUni contribuem para compreensão das relações afirmativas de jovens populares com o saber acadêmico? Em que medida os significados atribuídos às estratégias de permanência dos estudantes na comunidade acadêmica se configuram como fator de autoafirmação e construção de mecanismos de políticas de sentido na Educação Superior? Como as “redes sociais de cooperação” de jovens populares contribuem para a criação de pontes de acesso e permanência de estudantes do ProUni no Ensino Superior?

Como os jovens participantes da pesquisa se apropriam e significam os saberes acadêmicos como potencial para novos protagonismos sociais? Todavia, acredito ser interessante investigar também as redes de socialização de saberes, para interpretar os percursos formativos dos jovens do ProUni, a fim de compreender como essas redes contribuem para uma relação afirmativa com o saber acadêmico.

Pretendemos ainda compreender como as “redes sociais de cooperação” de jovens populares contribuem para a criação de pontes de

acesso e permanência de estudantes do ProUni na Educação Superior; evidenciar os significados das apropriações dos saberes acadêmicos para inscrição e atuação dos jovens em novos protagonismos sociais; identificar eventuais marcas comuns a diferentes sujeitos da pesquisa, que se apresentem como fatores de êxito escolar e analisar os significados atribuídos às estratégias de permanência dos estudantes na comunidade acadêmica, como fator de autoafirmação e construção de mecanismos de políticas de sentido na Educação Superior.

Neste sentido, é meu interesse uma aproximação com esses jovens e suas comunidades de vida, por estar convencida de que, como afirma Dubet (2008), uma escola justa não se constrói sem a escuta da realidade das pessoas na sua complexidade. Suponho existir algo de particular na maneira como as famílias dos jovens que acessam o ensino superior, sobretudo por meio do ProUni, socializam saberes e lidam com as relações de poder estabelecidas em suas comunidades, bem como com a circulação de valores que colidem em seus contextos históricos.

Pressupõe-se também haver entre alguns jovens das classes populares e em seu grupo de convivência mecanismos de socialização de saberes que fortalecem os estudantes em suas trajetórias escolares e que, por serem continuamente alimentados, lançam mão de criatividade, constroem uma relação com o conhecimento escolarizado passível de provocar rupturas no pensamento determinista que historicamente tem afetado os jovens das classes populares, afirmando a impossibilidade de sua inserção social.

Acredito que a experiência dos jovens incluídos no ensino superior através do ProUni pode contribuir para uma aproximação de seus contextos vitais, pressupondo que em espaços não escolarizados se constroem conhecimentos fundantes para a experiência educativa dos jovens; conhecimentos que favorecem uma relação positiva com o “saber formal” e que preparam para a conquista de oportunidades, como as concedidas pelo ProUni. Nesta discussão, considero importantes as contribuições de Paulo Freire (2006a, 1983) e Carlos Rodrigues Brandão (1985), uma vez que reconhecem os espaços onde se tece a vida cotidiana como ambientes educativos, bem como as expressões culturais que os atravessam, além de

problematizarem os impactos das práticas educativas desenvolvidas fora dos espaços escolarizados na construção da autonomia do sujeito e no estabelecimento de relações de alteridade em espaços nos quais transitam.

Não menos importantes são as contribuições de Boaventura de Souza Santos (2005, 2010), quando trata das epistemologias do sul, entendendo a potência dos países periféricos e semiperiféricos na produção de experiências criativas como relevantes para o equilíbrio da vida humana no planeta. Para o autor, estas experiências emergem como propostas epistemológicas insurgentes, contra a perspectiva monocultural do conhecimento hegemônico, para dar visibilidade a outras maneiras de conceber a construção do conhecimento, tornando visível diversas experiências de grupos sociais que vêm sofrendo injustiças ao longo do tempo e, na contínua luta por justiça social, articulam saberes em torno da defesa da vida. No entanto, estas experiências encontram-se dissonantes da lógica de produção dos conhecimentos dominantes, pois emergem fora dos contextos oficiais de elaboração dos mesmos, sendo consideradas como inexistentes.

As epistemologias do sul buscam dar visibilidade às experiências sutis, invisibilizadas, pulverizadas por inúmeras realidades, apontando para a resolução de problemas que os conhecimentos oficiais não dão conta de sanar. Nesta compreensão, Boaventura de Souza Santos (2007, 2010) problematiza o desperdício de experiências, a partir da crítica do que denominou de “razão indolente”, mostrando os riscos de uma racionalidade reducionista, que, ao se produzir como exclusiva, não percebe a riqueza epistemológica produzida fora dos espaços hegemônicos.

Emerge dessa reflexão, a urgência de pensarmos a construção do conhecimento dissociada da lógica monocultural. Isto significa criar um novo modo de produzir conhecimentos, que, ao se inscrever na conexão com a pluralidade de experiências humanas, construídas em espaços diversificados, não se pensa única e totalizante, deixando emergir saberes que, embora invisibilizados, podem contribuir para o alcance da justiça cognitiva, considerada por Boaventura de Souza Santos indispensável para a conquista da justiça social.

Com o intuito de investigar as sutilezas das dinâmicas de construção e socialização de saberes de jovens populares na Educação Superior, as reflexões deste estudo foram organizadas com esta introdução, mais cinco percursos reflexivos.

No segundo capítulo, *Entre a ausência e a emergência de Políticas Juvenis no Brasil*, situa o conceito de juventude que, historicamente, transitou no imaginário do povo brasileiro, refletindo sobre os equívocos, no que se refere à tentativa de homogeneização do conceito de Juventude. Compreendemos a diversidade de modos de produzir a condição juvenil e, portanto, de estar jovem, como um conjunto de sensibilidades implicadas na configuração de variadas concepções de juventude. Na tentativa de compreender a história das políticas sociais no Brasil, refletimos sobre a polissemia do conceito de políticas públicas, focalizando a noção de políticas públicas sociais. A aproximação da história das políticas sociais brasileiras permitiu a identificação de suas fragilidades no que se refere a sua tarefa precípua de conferir aos grupos sociais pauperizados, sobretudo aos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos, a efetiva transformação das suas condições de produção de existência; o que estamos compreendendo como a conquista do direito a uma vida cidadã, convalidada pela devolução de direitos humanos inalienáveis.

O terceiro capítulo, *Elos que conectaram o ciclo metodológico da Pesquisa*, situamos o percurso na ideia de rizoma, por considerar que as escolhas teórico/metodológicas iam se ampliando no decorrer da pesquisa, e muitos fios se conectavam para dar vazão ao diálogo com o inusitado, o improvável, descortinado durante a imersão na realidade. Nesta trilha, fomos descrevendo o campo de pesquisa, identificando os sujeitos em seus contextos e condições socioeconômicas, políticas e culturais, para reafirmar a opção pela pesquisa de inspiração etnográfica. Na medida em que nos aproximamos da realidade dos jovens participantes da pesquisa, agregamos a teoria das disposições, por considerar esta uma abordagem viável ao estudo de realidades que demandavam a compreensão de situações sutis, implicadas na construção das relações positivas dos jovens com o saber canônico. No percurso, foram feitas reflexões acerca do sentido de estranhar

e gerar aproximações, bem como a elaboração de um quadro sinótico com informações básicas acerca dos participantes da pesquisa, sem negligenciar uma breve reflexão sobre o sentido e a opção pelo estudo de múltiplos casos, descrevendo entraves e conquistas evidenciadas nos caminhos trilhados durante a pesquisa. Embora esse capítulo tenha priorizado algumas indicações teórico/metodológicas, entendemos que a metodologia não se esgota no capítulo em discussão, perpassando todo o trabalho desenvolvido.

Já o quarto capítulo, *A ocupação de lugares invisíveis: eixos da relação entre Faculdade e Comunidade*, trata dos efeitos das desigualdades sociais e suas interferências nos processos de ocupação dos espaços públicos e privados pelas pessoas de classes populares, evidenciando profunda relação entre o poder econômico e o acesso ao patrimônio cultural erudito, dissimulado pelo que Bourdieu denominou de efeito de naturalização. Este efeito de naturalização sustentou e sustenta, de maneira passiva, o distanciamento das pessoas das classes populares da Educação Superior. Todavia, o rompimento dessa interdição tem acontecido tanto pela ação de movimentos sociais organizados, quanto pela construção de relações positivas com o saber acadêmico, sedimentado pelo que chamamos de redes de relações subterrâneas. Entendemos com isso as redes de socializações de saberes que sutilmente vão forjando a construção de disposições, a exemplo da organização, autoridade, disciplina... e geram predisposição para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas, requeridas para a aprendizagem de saberes com níveis de complexidade mais elevados.

No quinto capítulo, *Biografias sociais*, tecemos uma construção inspirada nos aportes da etnografia, explorando o dispositivo da observação participante, entrelaçando as inspirações da etnografia com os princípios da teoria das disposições. O movimento de aproximação das histórias de vida dos participantes da pesquisa permitiu encontrar pistas acerca de como os estudantes incorporaram o capital disposicional, entendido como uma maneira de ver, sentir e agir que, com as circunstâncias da vida, são fortalecidas ou fragilizadas. Estas disposições vão sendo construídas por cada sujeito ao longo de suas trajetórias. Amparados pela teoria das disposições e pelo estilo de escrita descritiva, costuramos algumas pistas de

como os jovens das classes populares constroem suas formas de aproximação com o saber formal, evidenciando fatores e circunstâncias que se constituíram pontes entre jovens bolsistas do ProUni e a Educação Superior.

O sexto capítulo, *Redes de cooperação social*, situa a noção de redes, estabelecendo relações entre o conceito assumido e as diversas maneiras dos jovens participantes da pesquisa se articularem para inventar sua permanência na instituição, construindo políticas de sentidos, na medida em que apresentam pistas para outras compreensões de políticas de inclusão de jovens populares na Educação Superior. Esta percepção foi descortinada com a interpretação das narrativas dos estudantes, que interpelam o programa de inclusão do qual fazem parte, apontando os riscos dele se circunscrever como uma “escada ensaboada.” Tal percepção sugere tratar-se de um programa que gera uma expectativa de inclusão, mas acaba fragilizado pelos efeitos das injustiças cognitivas, presentes nas trajetórias formativas dos estudantes, e pela escassez de ações de permanência. Ainda neste capítulo, destacamos a inventividade dos estudantes que lançam mão de estratégias informais de permanência, em vista de sobreviverem na Faculdade e promoverem o encontro dos seus percursos de vida com os saberes socializados na academia.

Ao final do texto, apresento algumas pistas, ideias que se abrem a novos encontros, convidando a outras imersões no universo das IES privadas e dos programas vinculados a estas instituições. Reconhecemos a fertilidade desse campo de estudo e apontamos a urgência de outras pesquisas relevantes para os estudos sobre educação superior, contribuindo para o êxito dos estudantes que frequentam as instituições privadas. Outra pista apresentada é a contribuição do percurso metodológico, visto ter sido organizado a partir do encontro entre a etnografia e a teoria das disposições para a construção de biografias sociais. Apontamos a genealogia dos percursos formativos dos jovens, evidenciando disposições favoráveis à aprendizagem dos conhecimentos eruditos, tratando dos desafios de se pensar uma política de formação que considere os valores educativos

emanados das redes de relações e socialização de saberes de grupos sociais pauperizados.

2 ENTRE A AUSÊNCIA E A EMERGÊNCIA DE POLÍTICAS JUVENIS NO BRASIL

2.1 A INSCRIÇÃO DO CONCEITO DE JUVENTUDE

A história das juventudes brasileiras guarda marcas da maneira como, ao longo do tempo, o conceito de juventude foi construído e homogeneizado no Brasil. A mídia, enquanto agência formadora de opinião, muito tem contribuído para a massificação da noção de juventude, e, por mais que se busque pensar o jovem em sua singularidade, dissociado de um modelo único, a utilização da palavra, por si só, já reporta à concepção de um grupo social específico. O ser jovem na sociedade contemporânea aparece vinculado a um modo de vestir, de encarar a vida, de se posicionar frente à realidade, de divertir-se... Enfim, a força da palavra inscreve o jovem em um perfil único, o que compreendemos como equívoco, dada a impossibilidade da construção de um perfil homogêneo acerca de um grupo social constituído com inúmeras diferenças, até mesmo quando algumas diferenças os aproximam.

De certa maneira, refletir sobre o conceito de juventude é uma aventura paradoxal quando a compreensão social reificada agrega à ideia de juventude o sentido de faixa etária (idade que está entre a infância e a adultez), fase de conflito; fase de mudanças biopsíquicas e sociais; fase de busca de autoafirmação; fase de inventividade; busca de autonomia; construção de identidades; momento de consumir e aproveitar a vida. Estas características referenciam uma construção histórica que, de certa forma, compõe o imaginário coletivo acerca do grupo social em discussão e recupera também características juvenis que se inserem em uma lógica de positividade. Todavia, o esforço para veicular a compreensão de juventude a um conjunto de características relativamente positivas não minimiza os riscos de cairmos na armadilha da homogeneização. Afirmamos que algumas características podem ser comuns aos grupos juvenis, mas o modo como cada um vivencia o estar jovem, inclui um conjunto de sensibilidades, que frustra qualquer pretensão de aprisionar o conceito de juventude a uma

concepção única. Neste sentido, Foracchi (1972, p.11) traz para a cena a dimensão da transitoriedade quando considera que

[...] a juventude representa a categoria social sobre a qual se inflete, de modo particular, a crise do sistema. No comportamento que a singulariza estão contidas as contradições e os benefícios de uma configuração social de vida, que sendo histórica, é transitória, e ao esgotar-se delapida o seu potencial humano, nele investindo as suas perspectivas de sobrevivência.

Das palavras de Foracchi, pode-se inferir que a dimensão histórica da constituição de um conceito de juventude configura-se como um movimento dinâmico que pode também ser desconstruído. O viés da transitoriedade, presente nos entrelaçamentos dos grupos juvenis, aponta para a insustentabilidade de lógicas que homogeneizam o conceito de juventude, o que não resolve a questão da construção simbólica e social acerca do modo de compreender o jovem. Ou seja, não nos parece ser possível evitar os riscos de utilização do conceito de juventude a partir de uma lógica homogênea, ao tempo em que já não podemos desconhecer a inventividade que emerge de comportamentos singulares e das diferenças individuais e coletivas estabelecidas por jovens de todas as classes sociais. Esta inventividade, compreendida aqui como fenômeno disparador de novas expressões juvenis e luta por justiça social, desencadeia maneiras diversificadas de vivenciar a condição juvenil, inserindo-se como uma visão que rasura o conceito homogêneo de juventude e provoca a construção de outros imaginários sociais representativos da categoria mencionada.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre juventude têm ganhado força e conquistado um espaço de extrema relevância na história das juventudes brasileiras: graças ao avanço das pesquisas científicas e a mobilização da sociedade civil organizada, estamos convivendo, embora tardiamente, com o movimento de consolidação da política pública de juventude no Brasil. São perceptíveis as dificuldades que envolvem essas ações; talvez se possa afirmar que o desrespeito à vida e a pauperização dos jovens das classes populares contribuíram para precarizar a condição juvenil do grupo social em discussão.

As pesquisas desenvolvidas sobre juventudes apresentam uma multiplicidade de focos, compreendendo a maneira como o jovem tem sido tematizado historicamente, conforme atesta a pesquisa de Abramo (1997), quando é situado o arsenal de conceitos e modos de percepção do estar jovem ao longo da história das juventudes brasileiras, passando pela pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira*⁸ de amplitude nacional, a outros estudos mais pontuais, a exemplo do trabalho de Ornélia Marques (1997) sobre “Escola noturna e jovens”, e tantas outras que constantemente dão corpo às pesquisas na área de ciências humanas. As contribuições citadas agregam valores para a problematização da condição juvenil brasileira, oferecendo também mecanismos de superação de alguns problemas enfrentados pelos jovens e, sem dúvidas, serviram como indicadores para ações de políticas públicas de juventude, ao tempo que lançam desafios para outros pesquisadores enveredarem por trilhas apontadas, mas que ainda não se mostraram suficientemente desbravadas.

Neste sentido, investigar as redes de socialização de saberes para interpretar os percursos formativos dos jovens do ProUni e compreender como essas redes contribuem para uma relação afirmativa com o saber acadêmico, é uma tentativa de ampliar as pesquisas sobre populações juvenis e, sobretudo, priorizar dimensões positivas presentes nas experiências de vida de jovens populares e que, sem dúvidas, podem oferecer indicadores da participação dos jovens nas políticas de inclusão social na

⁸ Esta pesquisa foi uma iniciativa do Projeto Juventude e cidadania/Instituto cidadania, em parceria com o Instituto de Hospitalidade e do Sebrae, desenvolvida sob a responsabilidade técnica Criterium (Assessoria em Pesquisas). Participaram da pesquisa jovens, na faixa etária entre 15 a 24 anos, residentes no território brasileiro. A coleta de informação aconteceu no ano de 2003, mas a análise das informações *fora publicada em 2005, quando do lançamento do livro Retratos da Juventude Brasileira*, organizado por Helena Abramo e Pedro Paulo Branco. (ABRAMO, BRANCO, 2005). Além de questões sociodemográfica e familiar, esta pesquisa incidiu sobre o pensamento dos jovens no que se refere ao “Ser jovem”, percepção da escola, saúde, trabalho, política, espaços de participação, dentre tantas temáticas, que atravessam a vida juvenil, mostrando como essas questões podem implicar na vivência, nos limites e possibilidades da concretização de uma condição juvenil mais ou menos positiva.

educação superior a partir do olhar do grupo social destacado, realidade pouco frequente no contexto dos programas de políticas públicas juvenis.

Compreender o lugar de Jovens Populares nas políticas públicas de ampliação ao acesso de estudantes pauperizados ao ensino superior (ProUni), remete à memória do pouco investimento do poder público em políticas públicas específicas para as juventudes brasileiras. Embora historicamente tematizadas como ameaçadoras da ordem social, não desfrutavam de prioridade na organização das agendas de políticas públicas, ficando assim desassistidas ou dependentes de vagas em programas para adolescentes ou até mesmo para adultos, muitas vezes distantes das especificidades juvenis.

Como outras políticas públicas, os jovens participam do ProUni na medida em que atendem aos critérios estabelecidos pelo programa para acessar o benefício, e, mesmo considerando o baixo índice de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, não se tem notícias de ações pensadas para atender as especificidades desse público no que concerne à sua promoção, acesso e permanência na Universidade.

Este fator guarda estreita relação com a maneira como historicamente a juventude foi tematizada na sociedade brasileira, ora sendo tratada como ameaçadora da ordem social, ora rotulada como grupo social apático, incapaz de lutar e sustentar ideais de transformação social. Não por acaso, alguns pesquisadores das questões juvenis utilizaram cores diferenciadas para pintar o mosaico que queremos defender como marca indelével que corporifica as juventudes brasileiras.

Na construção social do conceito de juventude, suprimiu-se muito dos saberes socializados nas experiências dos integrantes destes grupos sociais, por conta da dificuldade de mergulhar na compreensão do que foge à realidade visível⁹. Acredito ser esta ideia a que explica com precisão o esforço

⁹ Estamos considerando realidade visível os elementos do contexto dos jovens que são socializados e entram no imaginário social, bem como as dimensões da realidade que são percebidas e tematizadas pelos teóricos da juventude.

de estudiosos da temática quando se propõem a desconstruir um cenário juvenil estigmatizado, estruturado com o desperdício de experiências vividas pelos jovens nos seus diversos territórios.

No esforço de retratar a composição deste mosaico, é de fundamental importância revisitar o estudo de Abramo (1997) sobre a tematização da juventude brasileira, no sentido de provocar a crítica do leitor acerca de situações que se configuraram como retrato da juventude brasileira, mas insuficientes para fazer presente a fertilidade que emerge das tramas de invenção da vida de tantos grupos juvenis. O risco da homogeneização do grupo social em destaque aparece continuamente no estudo em evidência como suposta crítica ao enquadramento de diversas maneiras de produzir a condição juvenil em um único modo de ser. Considero o discurso estigmatizante sobre a juventude uma força desmobilizadora de ações políticas, sociais e ideológicas dos jovens brasileiros. E estas marcas acabam por construir uma ideia de jovem que não corresponde à realidade da categoria social em discussão. Ao contrário, incide em prejuízos inestimáveis para a configuração de conceitos de juventude que agreguem as diferenças constituintes dos modos contemporâneos de se produzir a experiência juvenil.

Pode se pensar que as características e interesses comuns selecionados para conceituar os jovens os tenham colocado na condição de categoria manipulável; se o perfil do jovem pode ser determinado exclusivamente pela faixa etária, é razoável conceituá-lo como “unidade social”. Este argumento, utilizado inicialmente para conceituar o jovem, tomou esta categoria social como homogênea e produziu um modo de pensar as juventudes desvinculando-as de suas condições socioeconômica, política, cultural e ideológica. Esta maneira unilateral de conceituar a juventude limitou as possibilidades de reconhecimento dos jovens enquanto sujeitos produtores de culturas e, portanto, capazes de inventar saberes e gestar a sua condição juvenil.

É pertinente trazer para o diálogo as contribuições de Machado Pais (2003), quando adentra no universo da sociologia e problematiza os paradoxos da ciência no que concerne ao trato das questões juvenis. O autor

sinaliza que a sociologia da juventude tem vacilado entre as tendências geracional e classista. A primeira toma como foco principal a “fase de vida”, tende a buscar aspectos uniformes, enquanto a segunda assume a juventude como um conjunto social diversificado, constituído por jovens em diferentes situações sociais e, portanto, compondo diversas culturas juvenis, uma vez que pertencem a diferentes situações econômicas com interesses e ocupações variadas.

Neste sentido, Machado Pais rompe com as noções de juventude que homogeneizam o conceito de jovem, reconhece a importância de características comuns, mas critica o modo como histórica e socialmente o jovem tem sido representado, afirmando que “[...] nas representações de juventudes, os jovens são tomados como fazendo parte de uma cultura juvenil ‘unitária’”. (PAIS, 2003, p.29). O nosso desafio, como já afirmava Pais (2003), é romper com algumas dimensões da construção sociológica que apresenta uma representação social de juventude como uma entidade homogênea.

Compreender os jovens como categoria homogênea significa assumir o discurso da similaridade entre os grupos juvenis, disseminado pela mídia, como grupos que carregam as marcas do consumo, imediatismo, irresponsabilidade, dentre outros, e descartar toda a riqueza que emerge das diferenças presentes na maneira do grupo social em discussão produzir suas identidades. “A juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo.” (PAIS, 2003, p. 37).

O caráter mutante, próprio dos grupos humanos e, portanto, presente nas dinâmicas das juventudes, constitui-se uma provocação para um distanciamento da tendência de homogeneização do conceito de juventude, ao tempo que não podemos perder de vista as bases sobre as quais estes conceitos foram construídos. A emergência do conceito de juventude nos faz acreditar que os programas ou ações de políticas públicas pensadas para a juventude foram atravessadas por conceitos de juventude, nem sempre coerentes com os diversos modos que os jovens produziam suas formas de

ser e estar no mundo. Portanto, faz-se necessário compreender as prioridades do Estado no concernente aos programas direcionados ao público alvo em destaque e situar os conceitos de juventude subjacentes às ações concretizadas ao longo da história.

2.2 MARCAS DE AÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS NO BRASIL

A compreensão de políticas públicas sociais tem se constituído campo conceitual cada vez mais requisitado aos pesquisadores dessa temática, visto ser área de conhecimento, por vezes, situada como o lugar da definição de subsistências dos grupos humanos e implicar diretamente na produção de existência das pessoas. Não é nossa pretensão apresentar um conceito único, pois sabemos da diversidade de perspectivas produzidas em torno da questão; isto nos faz pensar nas dissimetrias que comporta o conceito, por outro lado, podem-se perceber alguns elementos comuns, os quais compõem o princípio geral do conceito de Política Pública.

Celina Souza (2006, p. 24), ao debruçar-se sobre o estudo de políticas públicas, destaca alguns conceitos cunhados por autores de considerada relevância para a temática em discussão: o primeiro define política pública como "um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas" – Mead (1996); o segundo, conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos – Lynn (1980); o terceiro, o que o governo escolhe ou não fazer – Dye (1984), dentre outras. Todavia, o conceito que parece se aproximar mais do que se está acostumado a considerar como política pública é o de Laswel, o qual infere que uma análise dessa natureza implica pensar em quem ganha o quê, porque, e que diferença isso faz.

Souza (2006, p. 26) deixa entrever que os conceitos apresentados oferecem possibilidades de sínteses mais consistentes. A autora se utiliza das ideias problematizadas para resumir políticas Públicas como campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, "colocar o governo em ação e ou analisar esta ação e, quando necessário propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações". Contudo, reconhece ser este um campo conceitual

multidisciplinar. Estas nuances podem ser consideradas eixos balizadores da discussão conceitual acerca das Políticas Públicas.

O breve passeio pela discussão conceitual dessa temática nos impõe certa necessidade de uma aproximação do conceito de políticas sociais, entendendo estas como parte das políticas públicas, com particularidades que a diferenciam das demais. Com este propósito, recorreremos à discussão de Maria Lúcia Vianna (2002), para a qual o conceito de política social não possui definição precisa, visto que as ciências sociais a definem como modalidade de política pública relacionada à ação específica de governo com objetivos definidos.

A autora supõe que o conceito de política social possa apresentar mais precisão se for observado a perspectiva política dessa ação, ou seja, para se construir um conceito mais preciso de políticas sociais é de fundamental importância analisar a perspectiva política da ação que se está implementando, bem como as estratégias de consolidação, para perceber se os objetivos foram definidos a partir de circunstâncias que demarcam associação a perspectivas democráticas ou autoritárias.

Todavia, é importante afirmar que essa ação planejada precisa ser justificada pela necessidade de enfrentamento de alguma desigualdade social. Neste viés, Demo (2006) sinaliza que uma das possibilidades para se pensar políticas sociais é tomar como ponto de referência a ideia de ação planejada do Estado, conectada à busca por intervir em situações marcadas pela necessidade de devolução e convalidação de direitos humanos. Portanto, afirma como uma das maneiras de se pensar:

Política social pode ser contextualizada, de partida, do ponto de vista do Estado, como proposta planejada de enfrentamento das desigualdades sociais. Por trás da política social existe a questão social, definida desde sempre como a busca de composição pelo menos tolerável entre alguns privilegiados, que controlam a ordem vigente, e a maioria marginalizada que o sustenta. (DEMO, 2006, p.14)

Mesmo considerando a discussão conceitual sobre políticas sociais como construto significativo para a reflexão do ProUni, compartilhamos com

o pensamento de Vianna (2002), quando concebe ser mais importante do que a rigorosidade no conceito de políticas sociais a análise de seu caráter político; isto consiste em considerar situações circunstanciais para se compreender a política social em sua dimensão política e histórica.

Para isso julgamos pertinente situar algumas fases pelas quais passaram as políticas sociais. A primeira fase, muito difundida nos países da Europa, configurou-se como lei dos pobres, a qual vigorou entre os séculos XVII e XIX, em tempos de monarquia absoluta ou governos oligárquicos o Estado agia para “proteger” a sociedade da “ameaça da pobreza” (VIANNA, 2002). Este processo de proteção era efetivado por meio de um fundo público recolhido nos municípios e utilizado para combater a indigência, a degradação dos costumes, a doença e a delinquência, visto que, neste período, a pobreza era o risco social predominante. A segunda fase da política social é a dos *seguros sociais* implementados para atender às demandas geradas pelos riscos do salário mínimo, expandido pelo processo de industrialização. O primeiro seguro foi instituído por Bismark na Alemanha, por volta dos anos de 1880. Este seguro tinha por objetivo fazer frente ao movimento operário e conter as organizações democráticas. Nesta circunstância, o alvo da política social foi deslocado da pobreza para o trabalho assalariado, sendo o acesso aos direitos sociais restrito aos trabalhadores.

Já a terceira fase emerge com a crise dos anos de 1920, culminando com a vitória da URSS. As duas guerras mundiais alteraram a maneira de se efetivar políticas sociais no ocidente. Nesta fase, a ideia de seguro é substituída por *seguridade social*, instituindo uma política de natureza universalista, na qual se dizia priorizar a cidadania, o Estado passava a ser o produtor de políticas para garantir os direitos sociais de todos os cidadãos. Isto se convencionou como Estado de bem estar social e, após a II guerra mundial, os países desenvolvidos realizaram reformas no seu sistema de proteção. Inseriu-se na política do pós-guerra uma concepção de cidadania

como “trajetória cumulativa de direitos civis, políticos e sociais”¹⁰ (VIANNA, 2002, p. 5).

Estas perspectivas também podem ser sistematizadas a partir da ideia de três modelos principais: o liberal ou residual, contribuição para suprir carências que, todavia, não assegura direitos sociais, estigmatiza os beneficiários e tem caráter assistencialista; o meritocrático ou corporativista, conservador, no qual os benefícios são regulados pelo trabalho ou status; o institucional ou redistributivo: ao Estado compete a produção e a distribuição de bens e serviços, financiados por impostos e destinados a todos os cidadãos (VIANNA, 2002).

O Brasil aparece no cenário das políticas sociais um pouco mais tarde e as reflexões de Marta Farah (2007) mostram que só após a “revolução” de 1930 o Estado assumiu o papel de promotor do desenvolvimento do país, intervindo na economia e na área social, com a criação dos Institutos de Aposentadoria e Pensões (IAP), estrutura estatal para recolher contribuições de trabalhadores urbanos e garantir aposentadorias, e que, no final, atuaram também na saúde e na habitação.

Isto não significa afirmar a inexistência de pobreza e problemas sociais antes do período mencionando; todavia, as intervenções ocorriam na esfera privada, organizadas pelas casas de misericórdia, pelas igrejas e nas relações entre classes ricas e pobres. Os trabalhadores se organizavam em associações de auxílio mútuo e isto permitia o estabelecimento de uma rede de ajuda para suprir as necessidades de seus membros, quando acometidos por doenças, desemprego e morte de um membro da família.

Estas ações, por sua vez, ficavam restritas a um contingente limitado de pessoas. O Estado, embora não tenha se eximido completamente da responsabilidade com os problemas sociais, demarcou tímida participação nas políticas sociais e, só no final do século XIX e início do século XX,

¹⁰ Direitos sociais concebidos a partir da perspectiva de Mashall, que afirma ser “tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança, ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade” (MASHALL, 1967, p. 63-64.)

forçado por pressões políticas e problemas na área da saúde, torna-se inevitável inserir na agenda política o tema da saúde pública. Esta providência foi tomada para sanar problemas de saúde decorrentes de epidemias que afetavam todas as classes sociais, sobretudo nos grandes centros urbanos.

Pressupõe-se que a indiferença a um problema dessa ordem tendia a reduzir a popularidade do governo, algo indesejado por Getúlio Vargas¹¹, por ser incongruente com seus projetos ditatoriais e agregação de forças para sustentação de plataforma política. Contudo, não se tratava ainda de “proteção social”, mas, na acepção de Farah (2007, p. 112), de “ação indireta no espaço urbano por meio de legislação, fiscalização e de intervenção na infraestrutura urbana”. Portanto, as medidas anteriormente sinalizadas podem ser consideradas como antecedentes das políticas sociais.

De acordo com Farah (2007), na década de 1940 e 1950 registrou-se aumento da população urbana, intensificando os problemas de moradia. Nessas circunstâncias, as questões de moradia, transporte urbano e saúde passaram a ser pauta de reivindicação dos movimentos sociais, e estes tinham como alvo de suas reivindicações o Estado. Todavia, vários segmentos sociais eram excluídos das políticas implementadas pelo Estado, a exemplo dos trabalhadores rurais, podendo acrescentar também a juventude.

É ainda a referida autora que lembra as mudanças introduzidas no período de 1964 a final de 1970, quando, na efervescência do regime autoritário, diversifica-se a atuação do Estado e intensificam-se os problemas sociais. Nesse período houve a ampliação da educação pública e privada para os segmentos populacionais alto e médio, registrando-se a incapacidade do Estado em garantir qualidade nos serviços prestados à parte expressiva da população. Foi também neste período (1965) que a Organização das Nações Unidas (ONU) assumiu um compromisso com a

¹¹ Presidente em exercício no período.

juventude. É Silva e Andrade (2009, p. 45) que nos lembra a declaração assinada pelos Estados membros: “Declaração sobre o fomento entre a Juventude dos Ideais de Paz, Respeito Mútuo, e compreensão entre os povos”. Contudo, as autoras ressaltam que só em 1985, com a instituição do ano internacional da juventude “participação, desenvolvimento e paz”, o tema começou a ser materializado.

Isto nos remete à ideia de que os problemas dos grupos sociais juvenis, durante muito tempo, não fizeram parte das prioridades de políticas sociais mundiais e, em se tratando do Brasil, podemos identificar diversas ações em prol da juventude, porém em caráter de antecedentes de políticas públicas. Relembrando estudos de Castro, Abramovay (2002) observa que as ações direcionadas para os jovens, mais precisamente crianças e adolescentes até os 17 anos, eram orientadas no sentido da tutela. A preocupação estava voltada para frear possíveis danos morais e sociais dos jovens para com a sociedade. Estas ações foram representadas pelo Sistema de Atendimento ao Menor (SAM) e posteriormente pela Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (Funabem), que estava em consonância com a Lei de Segurança Nacional e o Código do Menor – Código Mello Matos – para o qual “[...] o jovem pobre era potencialmente um infrator que deveria ser reconduzido às malhas do sistema.” (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p. 4).

Depreende-se destes dispositivos que as décadas de 60 e 70, do século passado, remetem a programas fragmentados, distantes de compreender os jovens como sujeitos de direitos e desejos, com necessidades de pensar a sua condição no mundo e acessar o “capital cultural” (BOURDIEU, 2005) socialmente produzido. Como bem expressa Abramo (1997), quando aborda a tematização da juventude brasileira, em quase todos os períodos da história o jovem foi visto como ameaçador da ordem social e, sob este argumento, se justificou o tratamento tutelado presente na relação entre jovens e Estado no Brasil, ficando legitimado o lugar do jovem como objeto de política pública (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002).

No entanto, Farah (2007) relembra a importância dos movimentos sociais, sobretudo na década de 1970, quando, nas brechas de manifestações possíveis em um regime ditatorial, manifestaram a

insatisfação com as políticas sociais pela ausência de avaliação, pelo controle social, pelo centralismo, dentre outros.

Na década de 80 do século passado, inicia-se um processo de reforma das políticas sociais, que se estende por outras décadas e repercute em mudanças significativas na sociedade brasileira. Dentre os fatores que influenciaram estas mudanças podemos destacar o processo de redemocratização. Em primeira instância, Farah (2007) afirma ser a luta pela democratização, com o ideário de descentralização e participação, a Constituição de 1988, fatores que impulsionaram as políticas sociais para uma perspectiva universalista. No contexto da descentralização, era também promovido o controle social. Neste período, ocorrem mudanças no direcionamento das políticas sociais, uma vez que se observa uma tendência de rompimento da lógica assistencialista e a busca de construção de políticas na perspectiva do direito. Surgem os conselhos gestores locais, a participação da sociedade civil e organizações não governamentais.

Após a promulgação da Constituição, ocorrem novas modalidades de ações na área social e, além de registrar abrangência nacional, o foco está voltado para o combate à pobreza; contudo, fora evidenciado a precarização do emprego e o aumento da exclusão social.

Na década de noventa, aparecem nas reivindicações populares problemas de segurança pública, acesso à terra, desigualdades regionais, de gênero e etnia. O Governo Federal desenvolve ações de combate à pobreza, estimulando a participação dos governos locais e já se consegue perceber resultados positivos nos setores de saúde (como a redução da mortalidade infantil) e na educação.

Há que se reconhecer um avanço considerável em relação à participação de grupos sociais organizados em torno de políticas públicas para a infância. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) alterou a maneira da sociedade civil perceber a criança, e, em função do cumprimento dessa lei, foram dados passos largos no concernente à organização de programas em defesa dos direitos da criança e do adolescente. Porém, é perceptível que as Políticas Sociais para a Juventude não receberam a atenção merecida do Estado e, mesmo que se tenha

acostumado associar estas ações a programas para a juventude, a faixa etária considerada prioritária para a inserção em programas de inclusão social, tanto os de caráter estatal quanto os organizados pela sociedade civil, era aquela das crianças e adolescentes até 18 anos incompletos, atendendo, assim, às diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa informação é frisada por Sposito e Carrano (2003), Abramo (2007), Castro e Abramovay (2002), quando traçaram o panorama histórico das políticas de juventude no Brasil.

Como podemos perceber, as questões dos jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos ficaram banidas dos projetos implementados e, ainda hoje, é possível identificar resquícios desse descaso na política pública atual de juventude. Não obstante os largos avanços observados na consolidação de uma Política Nacional de Juventude, das “135 ações Federais vinculadas a 45 programas, implementados por 18 ministério ou secretarias, apenas 19 eram específicas para o público de 15 a 24 anos” (ANDRADE e SILVA, 2009 p. 50). Sposito (2003), enquanto mapeia variados espaços de participação ocupados pela juventude, desvela a emergência de articulações juvenis em torno da sua condição no Brasil e sinaliza terem as ONGs saído à frente do Estado, em termos de ações em benefício da juventude. Os empreendimentos do Estado, mais uma vez, estão focalizados na faixa etária contemplada no estatuto da criança e do adolescente. Com isso, o jovem na faixa etária a partir dos 18 anos tem ficado fora dos projetos e programas.

Poderíamos então supor que os problemas socioeconômicos e culturais não afetam, com tanta intensidade, a população correspondente ao corte etário em discussão? Como poderíamos explicar a eloquência dos temas desemprego, educação e violência quando se trata de identificar as vulnerabilidades sociais da juventude brasileira? É preciso lembrar que dados do IBGE (2008) informaram o crescente quadro de mortes violentas desde 1980 e, em 2007, registrou-se serem 67,7% dos óbitos por causas violentas, entre a população de 15 a 24 anos de idade. Em grande medida este desequilíbrio atinge, sobremaneira, pobres e negros, com poucos anos de escolaridade, moradores de áreas pobres das grandes cidades. Com estas informações, confirmamos as dificuldades dos órgãos competentes trilharem

um caminho acertado para equacionar problemas de desigualdades múltiplas que afetam grande parte do grupo social em evidência.

Com isso, não se pretende negar a participação de representações brasileiras em organizações internacionais, a exemplo da OIJ, ONU, UNESCO, preocupadas com a questão da juventude. O que se percebe, nas entrelinhas dessa dinâmica, é a dificuldade do Brasil e outros países com fortes desigualdades sociais de assumirem as prioridades estabelecidas. Em 2007, os dados da PNAD apontavam para uma população de 49,8 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos no Brasil, destes, 47,9 %, com idade entre 15 e 17 anos¹² não cursavam o ensino médio, 19% não estudavam nem trabalhavam (IBGE, 2008).

Se grande parte da população juvenil, com idade considerada adequada para cursar o ensino médio, encontra-se com distorção idade/série e outra parte da população, com a mesma faixa etária, não estuda e nem trabalha, já podemos deduzir a propensão destes estudantes não ingressarem na educação superior com idade entre 17 e 24 anos. Estes dados sinalizam a urgência de políticas públicas orientadas para uma escuta dos jovens, no sentido de lhes permitirem a expressão de sentimentos, necessidades, de maneira que haja uma suspensão dos estigmas¹³ e preconceitos. Isto, porém, passa pela desconstrução de um imaginário social incongruente com a possibilidade de se confiar aos jovens a participação nas diretrizes de políticas públicas para o seu grupo social, o que nos permitiria concretizar ações organizadas com os jovens e imprimir uma experiência de políticas públicas de/com e para as juventudes, perspectiva defendida também por Castro e Abramovay (2002).

¹² Idade considerada propícia para cursar este nível de ensino.

¹³ Estamos entendendo como estigma as caracterizações grosseiras que se costuma atribuir aos jovens, as quais negam suas individualidades e os rotulam como irresponsáveis, transgressores, imediatistas, consumistas e desequilibrados e, quando se trata de pobres e negros, logo se acrescenta a marca da delinquência.

2.3 O JOVEM DAS CLASSES POPULARES E O PROUNI

Pensar possibilidades outras de materializar políticas públicas “de/com e para” as juventudes supõe assumir uma determinada compreensão acerca do que se está concebendo, efetivamente, enquanto conceito de juventude. Nesta trajetória foram problematizados conceitos de juventude à luz das convenções teórico-normativas, sobretudo de ordem biopolítica e jurídica e suas contradições com a diversidade do ‘estar jovem’.

Neste viés do estar jovem, reafirmamos a compreensão de juventude como transversalidade e, portanto, este conceito precisa ser definido a partir de diferenças que atravessam os sujeitos e seus grupos sociais. Partilhamos com Pais (1993) ao inferir que a juventude é uma categoria socialmente construída na esteira de circunstâncias socioeconômicas, políticas, culturais, particulares, sendo sujeita a contínuas modificações. Daí que a formulação e implementação de políticas públicas de com/para juventude não podem prescindir de uma escuta sensível das vivências dos jovens e das relações estabelecidas com educação, trabalho, gênero, dentre outras. Isto implica pensar na existência de várias culturas juvenis e, portanto, compreender que “em um mesmo ciclo de vida pode haver vários grupos de indivíduos”, configurando, assim, uma diversidade de juventudes. (PAIS, 2003, p. 41)

Embora no Brasil esta construção social tenha sido negligenciada, face às políticas de juventude, Andrade e Silva (2009) afirmam que, desde 2004, foi intensificado o diálogo entre movimentos sociais e governo sobre a necessidade de se implantar políticas de juventude no país. Deste diálogo surgem iniciativas como: a Conferência Nacional de Juventude, o Projeto Juventude do Instituto Cidadania, que organizou uma pesquisa nacional para traçar o perfil da juventude brasileira, a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o encaminhamento de projeto de lei (PL nº 4.529/2007) propondo o Estatuto de Direitos da Juventude, o compromisso do Brasil de integrar-se à Organização Íbero-Americana de Juventude (OIJ), dentre outras iniciativas, que não dão conta da demanda gerada pelas condições de vida dos jovens brasileiros, mas instauram um caminho que pode resultar

na efetivação de políticas “de e com, para as juventudes” (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p. 23). Dessa maneira de se articular PPS¹⁴ surge também o ProUni como tentativa de possibilitar às pessoas de classes populares a inserção na educação superior.

O ProUni é um programa de políticas sociais que se inscreve no arcabouço das políticas de ações afirmativas para inclusão de pessoas das classes populares no ensino superior. As Ações Afirmativas, tantas vezes compreendidas como programa de cotas, não se limitam a isso. Pensando a partir das reflexões de Guimarães (2005), as Ações Afirmativas podem ser compreendidas como programas ou ações de políticas públicas ou privadas que objetivam promover ações favoráveis a pessoas pertencentes a grupos sociais específicos, vítimas de discriminação. Estas ações devem oferecer recursos e possibilidades para remediar desigualdades socialmente vivenciadas por pessoas pertencentes a um determinado grupo social.

Neste sentido, arriscamos afirmar que o ProUni, enquanto ação de política pública, inicia-se em 2005 efetivando a medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 que o instituiu. Contudo, nos parece fundamental sinalizar que o Governo Federal resolveu consolidar um projeto que, na realidade, já estava sendo forjado desde 1930, quando das primeiras manifestações feitas pelo movimento negro para garantir o direito da população negra à educação. Como desdobramento dessas reivindicações, em 1980, surgem os cursinhos pré-vestibulares para estudantes negros e as denúncias contra os baixos índices de pessoas negras no ensino superior, constituindo-se as principais formas de articulação do movimento em destaque, para fomentar um posicionamento do poder público face às violentas desigualdades socioeconômicas que afetavam o referido grupo étnico.

Ao lembrar a importância do movimento negro como esfera social que denunciou a exclusão de pessoas das classes populares no ensino superior,

¹⁴ Políticas Públicas Sociais de Juventudes.

não se pretende minimizar o papel de outros movimentos sociais e organismos nacionais e internacionais de reconhecida relevância na luta por ações afirmativas. No caso da juventude, por exemplo, observamos a força de organizações juvenis que, das mais variadas maneiras, pressionaram, direta ou indiretamente, a implementação de políticas públicas para a concretização de direitos humanos dos jovens, sobretudo os pertencentes aos grupos pauperizados. Destacamos aqui a revolta do Buzu-Salvador, em 2003, movimento passe livre em Florianópolis, dentre tantos outros que, focalizando uma situação específica, apontavam altos índices de vulnerabilidade de jovens em situações sociais, a exemplo da educação, emprego, moradia, saúde e violência.

As reações apresentadas por movimentos inconformados com os processos de exclusão das pessoas pauperizadas e de grupos étnicos na educação superior provocam o rompimento de uma lógica determinista que decreta aos jovens a reprodução da condição socioeconômica dos seus pais, o que significava que filhos (as) de pais pobres seriam pobres e, filhos(as) de pais com baixa escolaridade estariam condenados(as) a reproduzirem a condição dos pais.

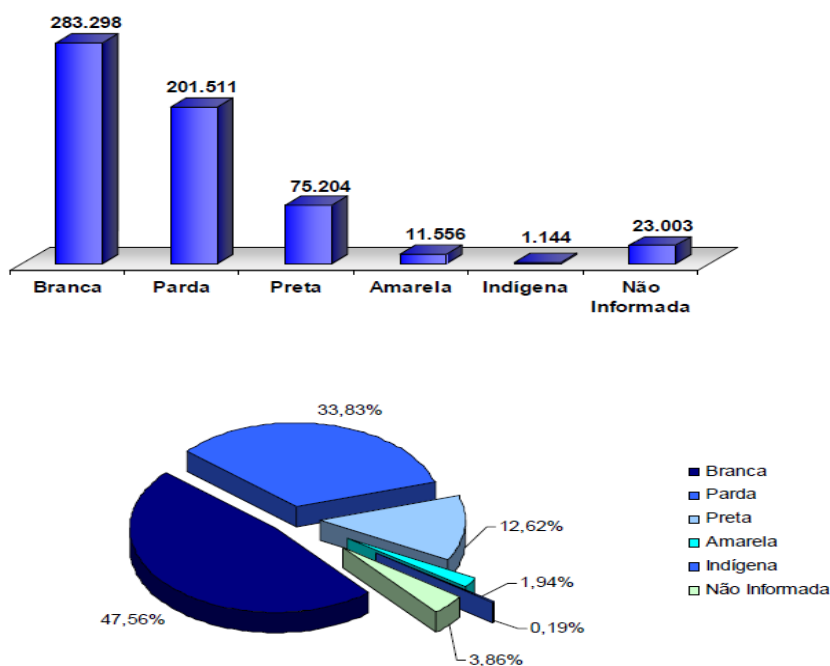
Boaventura de Souza Santos (2007), refletindo sobre a reinvenção da emancipação social, confirma a importância dos saberes emanados dos movimentos sociais e nos lembra que a contemporaneidade aponta para a possibilidade de alteração da ordem política e social. Portanto, filhos de pais com baixa escolaridade podem sim acessar níveis elevados de escolaridade. Neste sentido, o ProUni pode ser uma possibilidade a mais para viabilizar o ingresso de jovens pobres no ensino superior.

Consideramos que, dentre os jovens das classes populares, na faixa etária de 18 a 24 anos, um grupo significativo é vetado de participar da seleção do ProUni por não ter concluído o ensino médio, critério básico para participar do processo seletivo do referido programa. O acesso às vagas tem se mostrado limitado para os estudantes negros e talvez esteja relacionado ao fato de ser este o grupo étnico com maior número de pessoas com baixa escolaridade.

Dados publicados no site do ProUni (SISPROUNI 13/10/2009) apontam limites de acesso da população negra ao programa, conforme gráfico 01 a seguir:



Bolsistas por Raça



Fonte: SISPROUNI 13/10/2009
Bolsistas ProUni 2005 – 2º/2009

Gráfico 1 – Bolsistas por Raça

De acordo com estes dados, desde o início da vigência do programa até 2009, apenas 12,62% das vagas foram preenchidas por pessoas negras.

Outra informação relevante refere-se ao acesso por regiões geográficas. Como pode ser observado no gráfico 02, em 2009 as regiões Norte e Nordeste

ocupavam, respectivamente, o 5º (último) e o 3º lugar em acesso. Se considerarmos que de 1995 a 2008 o Nordeste registrou a maior taxa de pobreza absoluta¹⁵ no Brasil, teremos dificuldade em assegurar que o programa esteja atendendo, efetivamente, o público a que se propõe. Além dos problemas relacionados às precárias políticas públicas de educação básica e à falta de condições para os jovens concluírem com êxito o ensino médio e poderem participar do processo seletivo do ProUni, sabe-se da precariedade de outras ações de políticas públicas, a exemplo, das políticas de esporte/lazer (quase inexistentes); saúde, transporte, emprego, políticas de segurança pública, tantas vezes caracterizadas pela habilidade em associar o jovem empobrecido e negro ao delinquente em potencial. Isto acontece também quando as ações são limitadas a atos punitivos, deixando de reconhecer a condição de vítima comum a tantos jovens, que, sequer, sentem-se seguros para se deslocarem até a escola.

Cerceados por graves problemas de infraestrutura (moradia e transporte precários), falta de assistência à saúde e de políticas de inserção de jovens no mercado de trabalho, os estudantes veem-se impossibilitados de permanecer na educação superior. E, quando do acesso a algum tipo de bolsa ou auxílio para custear a mensalidade nas instituições de Educação Superior privada, esbarram nas barreiras socioeconômicas geradas pela falta de políticas públicas de distribuição de bens e oportunidades, que possam garantir o direito à cidadania aos jovens de classes populares, oportunizando condições para ingressarem e permanecerem na educação superior.

¹⁵O relatório sobre a dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil, considera em condição de pobreza absoluta o contingente da população com renda per capita de até meio salário mínimo mensal. Enquanto que a pobreza extrema atinge o contingente com rendimento médio domiciliar per capita de até um quarto de salário mínimo mensal. Dados publicados pelo IPEA, no documento intitulado “Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil”, 13 de julho de 2010, Nº 58.

A partir destas informações, pressupomos que o ProUni não atinge a todos os níveis de pobreza, visto que ter a possibilidade de concluir o ensino médio de qualidade constitui-se condição para concorrer as bolsas oferecidas pelo Programa e a conclusão desse nível de escolaridade não se fará sem o acesso a condições mínimas de sobrevivência. Desta percepção resulta o fato de que o acesso ao ensino superior com equidade depende de mudanças socioeconômicas, as quais abrangem maior e melhor investimento em Políticas Sociais redistributivas e melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

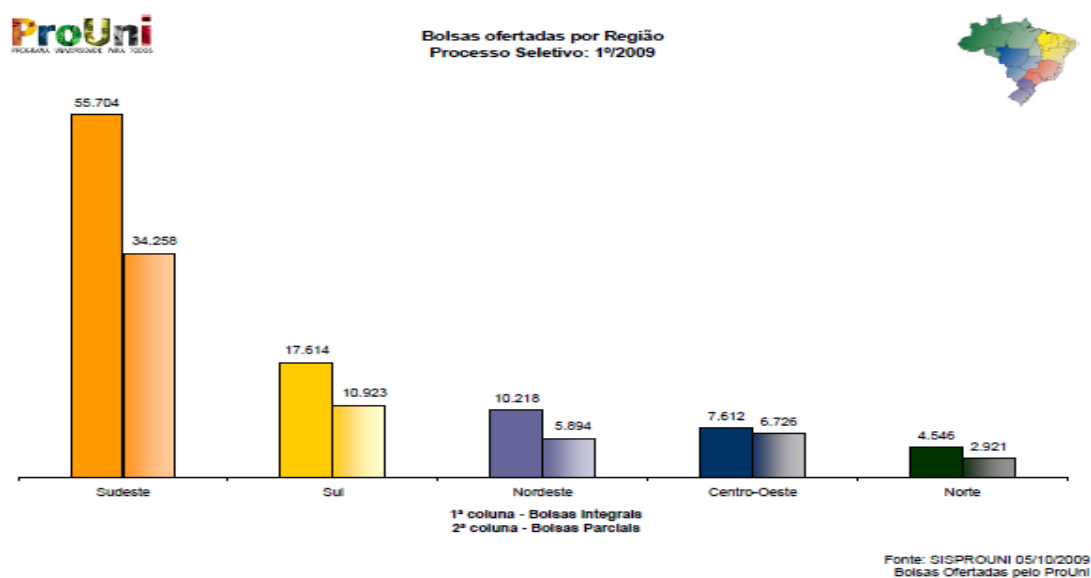


Gráfico 2- Bolsas ofertadas por Região

Nesta configuração, observamos a existência da desigualdade social como fator implicado na distribuição das vagas do programa Universidade para todos. Se a pobreza absoluta se caracteriza também pelo baixo acesso ao saber escolarizado, é evidente que as regiões mais afetadas por este nível de pobreza terão números menores de concluintes do ensino médio, e, em se tratando do corte etário 18 a 24 anos, a probabilidade de conclusão do ensino médio é ainda menor. Em consequência, a tendência é a redução do

número de pessoas que preenchem os pré-requisitos para concorrer à bolsa do programa evidenciado.

O Programa Universidade para Todos representa avanços nas ações de acesso das pessoas de classes populares à educação superior, contudo ventilam dúvidas no sentido da relação entre inserção e equidade. A entrada de estudantes na educação superior não significa garantia de equidade, pois, na história do ensino superior brasileiro, registram-se marcas de que as Universidades Públicas têm superado as IES privadas na qualidade de ensino, indicadores facilmente comprováveis quando tratamos da pesquisa e da extensão nesta modalidade de ensino.

Outra dimensão que margeia as nossas inquietações versa sobre a constatação da existência de grande contingente de jovens fora da escola ou jovens frequentando a escola com distorção idade série. Informações divulgadas pelo IBGE (2012) atestam que, em 2011, dos 83,7% adolescentes entre 15 e 17 anos, que frequentavam a escola, apenas 51,6% estavam na série adequada. Esses fatores sinalizam a necessidade de mudanças estruturais para alterar os níveis de desigualdades avassaladoras e, conseqüentemente, possibilitarem às pessoas em nível de pobreza extrema e absoluta acessarem uma educação de qualidade. O ProUni, que situamos como medida emergencial, pode não se constituir uma política de, com e para as juventudes, mas acreditamos ser um ponto de partida na articulação de forças para superar a subordinação e consolidar uma experiência de emancipação, pautada na relação entre o respeito à igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença.

3 ELOS QUE CONECTARAM O CICLO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. (DELEUZE, GUATARRI, 1995, p. 36)

A imagem do rizoma vai aos poucos se aproximando do modo como estamos construindo os encadeamentos dos fios que tecem o caminho metodológico da pesquisa. Um percurso cíclico vai ganhando forma, difícil saber onde tudo começou, mais provável pensar que muitos elos vão se concatenando e, portanto, nesta construção é agenciado o inusitado, o improvável, uma multiplicidade de realidades. Aproximando do que Deleuze e Guatarri (1995) denominaram de rizoma, este percurso guarda lembranças de territorializações quando estabelecemos eixos balizadores da pesquisa, observamos, olhamos, organizamos e registramos compreensões. Ao tempo que a aproximação com o inusitado, o estranhamento do que parecia familiar nos desterritorializa e, por meio de linhas de fuga, nos impulsiona na busca de outros elos comunicantes. Pressupomos que a maneira como os jovens populares organizam os seus mapas¹⁶ de aprendizagem, escapa à lógica formal de aprender e partilhar saberes. Intuímos que eles emergem de uma dinâmica cotidiana, na qual um elo de saber vai se conectando a outros elos e compondo os mapas formativos dos estudantes. Compartilhando com Deleuze e Guatarri (1995), o mapa não é decalque, é composição aberta. As redes de socialização de saberes vão se configurando no diálogo com diversos níveis de realidade.

¹⁶ A noção de mapa utilizada tem suas bases na perspectiva de Deleuze e Guatarri (1995), para os quais o mapa é uma construção aberta: "Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao mesmo". (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 21). Oposta ao decalque, a ideia de mapa está permeada pela possibilidade de conexões, reversibilidade, desconstrução. Enfim, para os referidos autores, o mapa está sujeito a constantes modificações e é neste sentido que estamos tratando dos mapas formativos dos jovens do ProUni.

Nesta perspectiva, falar da inscrição dos jovens na vida acadêmica através do ProUni significa pensar no entrelaçamento de saberes singulares que dão conta de estabelecer conexões entre o universo dos jovens e a realidade da academia. O ProUni se inscreve entre os programas de políticas públicas com critérios de seleção um tanto rigoroso¹⁷, exigindo dos concorrentes a aprendizagem dos conteúdos da educação básica ou, no mínimo, a construção de uma base concisa dos principais saberes requisitados nesse nível de ensino, permitindo ponderar que chegar ao ensino superior por esta via de acesso pode ser considerado um indicador de sucesso escolar do estudante

Esta percepção desperta o nosso interesse em investigar o percurso formativo de estudantes do ProUni, ao tempo em que nos motiva interpretar as redes de socialização de saberes destes jovens, a fim de identificar quais experiências favoreceram o processo de aprendizagem e analisar em que medida essas experiências configuram-se como fator de autoafirmação e construção de mecanismos de políticas de sentido na Educação Superior.

3.1 CAMPO, SUJEITOS E CONTEXTO

O campo de pesquisa é a Faculdade Social da Bahia, localizada no bairro de Ondina, zona nobre da cidade de Salvador, de um lado margeado por comunidades populares e, de outro, pelo oceano Atlântico. Além da boa localização, a Faculdade dispõe de excelente estrutura física, funciona em prédios novos ou em bom estado de conservação, dispõe de um teatro com

¹⁷ Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Para se inscrever no Prouni 2º/2012 é preciso ter feito a prova do ENEM, ter obtido no mínimo 400 pontos na média das cinco notas (ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias e redação). É preciso, ainda, ter obtido nota superior a zero na redação. Dados disponíveis em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15.03.12

estrutura para acomodar 400 pessoas, uma biblioteca, serviço de atendimento psicológico (atende estudantes e, sobretudo, a comunidade circunvizinha), balcão de Justiça e Cidadania. A Faculdade dispõe, ainda, de um Centro Multidisciplinar de Apoio Pedagógico e Psicossocial (CeMAPP)¹⁸, uma clínica escola, laboratórios, dentre outros espaços necessários ao funcionamento de instituições de ensino superior. A instituição funciona em seis unidades, cada unidade adaptada para atender às demandas específicas dos cursos que agrega. É importante lembrar que a Faculdade oferece, também, vários cursos de especialização, acrescentando, assim, um total de aproximadamente 1.500 alunos.

Em 2010, período em que foi iniciada oficialmente a pesquisa, foram matriculados cerca de 2.600 alunos nos oito cursos oferecidos pela Faculdade, destes, 260 são bolsistas do ProUni e, por conta da natureza filantrópica da instituição, são aceitos somente alunos com perfis de bolsa integral, os quais possuem renda per capita igual ou menor a um salário mínimo e meio. A instituição oferece nove cursos¹⁹, sendo que o curso de Enfermagem foi autorizado, mas não está em funcionamento; oito cursos foram reconhecidos pelo MEC, contudo, o curso de Pedagogia está sendo extinto por conta da pouca demanda que tem sido registrada nos últimos 7 semestres.

Por considerar os critérios definidos pela política do programa ProUni para concorrer a bolsa, decidimos que, no primeiro momento, mapearíamos todos os estudantes com bolsa ProUni matriculados na instituição mencionada. A ideia de fazer este mapeamento vincula-se à importância de

¹⁸ Este centro funciona como espaço de apoio ao estudante, com foco nas questões de aprendizagem. A equipe multidisciplinar é formada por dois pedagogos e uma terapeuta ocupacional. Sou uma das integrantes deste grupo desde a sua implementação, trabalhando, sobretudo, com o projeto Mediadores de Aprendizagens, experiência que sistematizei a partir do desenvolvimento de um projeto piloto envolvendo estudantes com necessidades especiais.

¹⁹ Cursos oferecidos pela instituição: Pedagogia, Direito, Educação Física, Fisioterapia, Psicologia, Administração, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Enfermagem, oferecido pela primeira vez em 2011.1

informações gerais para uma primeira aproximação dos participantes da pesquisa e para alinhar os critérios de escolha do grupo participante do estudo multicaseos. Neste primeiro momento recorreremos ao método quantitativo, entendendo com Pires (2008), que a “[...] qualidade científica de uma pesquisa não depende da natureza das informações (quanti/quali), mas do fato da pesquisa se constituir um conjunto ‘bem construído’”. Entendo conjunto bem construído como uma boa articulação entre objeto, objetivos e base teórico metodológica. Isto sugere que o pesquisador tenha habilidade para combinar escuta sensível, olhar cuidadoso, com uma boa sensibilidade teórica para interpretar e fazer a análise das informações disponíveis. A arte do pesquisador consiste, assim, em saber tirar partido das informações acessadas, isto é, saber construir satisfatoriamente seu problema de pesquisa e sua análise, a partir das informações de que dispõe (PIRES, 2008).

A partir do mapeamento dos estudantes do ProUni – FSBA –, constatou-se que 82% destes foram inscritos pelo sistema de cotas, o que significa declararem-se como afrodescendentes. O grupo encontra-se distribuído por todos os cursos oferecidos pela instituição. O gráfico 03 a seguir apresenta a distribuição do número de alunos, por curso, e permite situar os estudantes nos oito cursos oferecidos pela instituição.

No que tange à distribuição de estudantes por curso, podemos inferir que os cursos com maior número de estudantes com bolsa ProUni são: Fisioterapia, com 21% dos estudantes matriculados, seguido por Educação Física 16%, Jornalismo 15% e Pedagogia com 14%, os demais variam entre 5% e 12%. Todavia, ao fazermos a proporção entre o percentual de alunos matriculados por curso e o número de bolsistas, observamos alterações significativas: o curso de Pedagogia aparece em primeiro lugar com 32%, seguido por Educação Física com 22% e Fisioterapia com 18% dos estudantes matriculados. Embora considerando uma distribuição razoável, o curso de pedagogia parece ser o mais acessível, ou seja, um dos que oferece maior número de vagas e requisita menor média no ENEM. Isto, porém, não minimiza a importância da conquista dos estudantes.

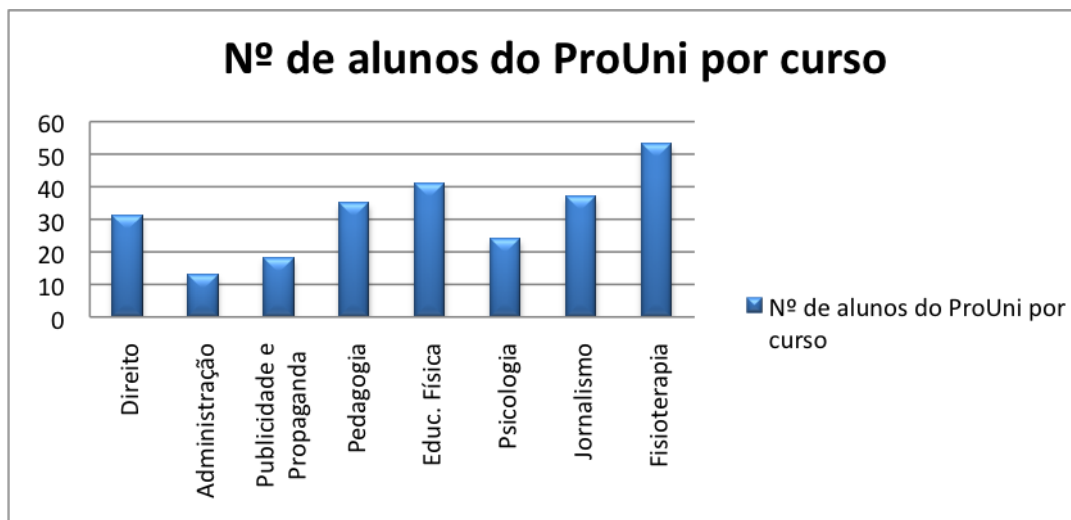


Gráfico 3 – número de alunos do ProUni por curso

Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010

Os 260 estudantes matriculados na FSBA por meio do referido programa estão espalhados por quase todos os bairros da cidade de Salvador²⁰, com predominância na região Nordeste²¹ de Amaralina, Cajazeiras, Boca do Rio e Rio Vermelho.

No que concerne à distribuição desses estudantes por curso²², a região Nordeste de Amaralina aparece, no resultado geral, como a que se destacou na frequência de maior número de estudantes matriculados. Todavia, a abrangência entre os cursos é diferenciada. É importante pontuar que os cursos ditos de “maior prestígio”, a exemplo de Fisioterapia, Direito, Psicologia não agregam maior número de estudantes do Nordeste de Amaralina, como acontece nos cursos ditos de “menor prestígio”.

²⁰A tabela do anexo 01 apresenta o mapeamento dos 260 estudantes distribuídos nos diversos bairros da cidade de Salvador.

²¹ A região Nordeste de Amaralina agrega as comunidades Vale das Pedrinhas e Santa Cruz.

²² Os gráficos 7, 8, 9, 10, 11, 12,13 e 14, em anexo, dão conta de apresentar a distribuição dos estudantes por curso e por bairro

Como mencionado, uma das modalidades de bolsa ProUni é a bolsa integral; nessa modalidade estão inseridos todos os bolsistas ProUni da FSBA. Contudo, nos pareceu pertinente visualizar a realidade socioeconômica dos estudantes. Ao contrário do que parecia óbvio, independente do curso ser considerado de “alto” ou “baixo prestígio”²³, nenhum curso tem maioria dos estudantes com renda per capita igual a um salário ou a um salário mínimo e meio, considerando que, de acordo com o índice de referência do relatório IPEA²⁴, de 13 de julho de 2010, nº 58, 39% desses estudantes encontram-se abaixo da linha da pobreza, sendo que 31% destes estão em condição de pobreza absoluta, enquanto que 8% inserem-se no grupo em condição de pobreza extrema²⁵.

Constatamos, a partir das informações do gráfico 04 a seguir e dos dados disponibilizados pelo SISPROUNI (2009), que, em grande escala, o programa tem atendido às pessoas situadas acima da linha da pobreza. Isto reafirma a nossa opção pela imersão no cotidiano dos estudantes jovens pauperizados, na tentativa de identificar e compreender suas singularidades, as quais estamos supondo sejam um dos instrumentos de fratura de um sistema que, durante muito tempo, interditou as pessoas que estavam na linha da pobreza (ou abaixo desta) do universo da Educação Superior.

²³ Estamos tomando como referência para considerar um curso de alto ou de baixo prestígio, a pesquisa desenvolvida por Queiroz (2004), na qual a autora toma como referência os cursos oferecidos pela UFBA. Entre os cursos de alto prestígio social encontravam-se: os cursos de Psicologia, Direito, Administração, Medicina, Odontologia, Processamento de Dados. Outro fator que contribui para legitimar a constatação de alto e baixo prestígio, é a relação entre o número de vagas oferecidas nas instituições públicas e a quantidade de concorrentes. Em 2012 a concorrência do curso de Medicina chegou a 50 concorrentes para uma vaga, enquanto que o curso de Pedagogia, por exemplo, tinha número de concorrentes menor que o número de vagas oferecidas.

²⁴ O relatório mencionado refere-se à dimensão, evolução e projeção da pobreza por Região e por Estado no Brasil, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

²⁵ De acordo com os dados de referência do IPEA são considerados em condição socioeconômica abaixo da linha da pobreza as pessoas com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, sendo que quem alcança até meio salário mínimo está incluído na condição de pobreza absoluta, enquanto que os que possuem rendimento mensal per capita de até ¼ do salário mínimo, encontram-se em condição de pobreza extrema.

Essas informações, ainda que de maneira tímida, apontam para uma participação maior de jovens das classes populares em níveis mais elevados de escolarização e, de acordo com a síntese dos indicadores sociais (SIS), divulgado pelo IBGE 2012, pode ser reflexo da diminuição das desigualdades sociais registrado na década 2001-2011.

Em se tratando da diminuição das desigualdades sociais, o IBGE informa que esta redução foi identificada pela redução do coeficiente de Gini²⁶ (Índice que mede a distribuição de renda), o qual em 2004 era 0,559 e em 2011 0,508. Nos termos do relatório do IBGE (2012), a redução mencionada é fruto da valorização do salário mínimo, do crescimento econômico e dos programas de transferência direta de renda (como Bolsa Família). Todavia, a relação entre os 20% mais ricos da população e os 20% mais pobres, não nos desloca do lugar de um país que, historicamente, produziu o abandono de muitas pessoas (SOUZA, 2009) e sustentou o privilégio de uma pequena minoria, haja vista os indicadores do IBGE (2012), o qual esclarece que estes 20% mais ricos diminuíram sua participação de 63,7% para 57,7%, e detêm 60% da renda total, enquanto os 20 por cento mais pobres aumentaram sua participação, passando de 2,6% para 3,5% do total de rendimentos. Isto significa que os 40% mais pobres detêm pouco mais de 11% da renda total e este percentual demonstra a persistência da violenta desigualdade social que ainda nos aflige.

O IBGE divulgou o aumento de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior (27,0%, em 2001, para 51,3%, em 2011) e informou que nos últimos dez anos, triplicou a frequência de jovens estudantes pretos e pardos nas universidades (de 10,2%, em 2001, para 35,8%, em 2011). Isso, porém, não significa uma mudança efetiva no que se refere ao acesso e permanência de jovens das classes populares na educação superior, uma vez que o mesmo relatório aponta para um percentual maior de estudantes brancos na

²⁶ A referência para medir o índice de Gini é 1, portanto, quanto mais próximo de 1 maior a desigualdade.

mesma faixa etária, ou seja, o número de estudantes brancos na educação superior, em 2001, era 39,6%, aumentando para 65,7% em 2011, deixando uma margem de diferença de 30,7% em relação aos jovens declarados pretos e pardos, em sua maioria, pertencentes aos grupos pauperizados.

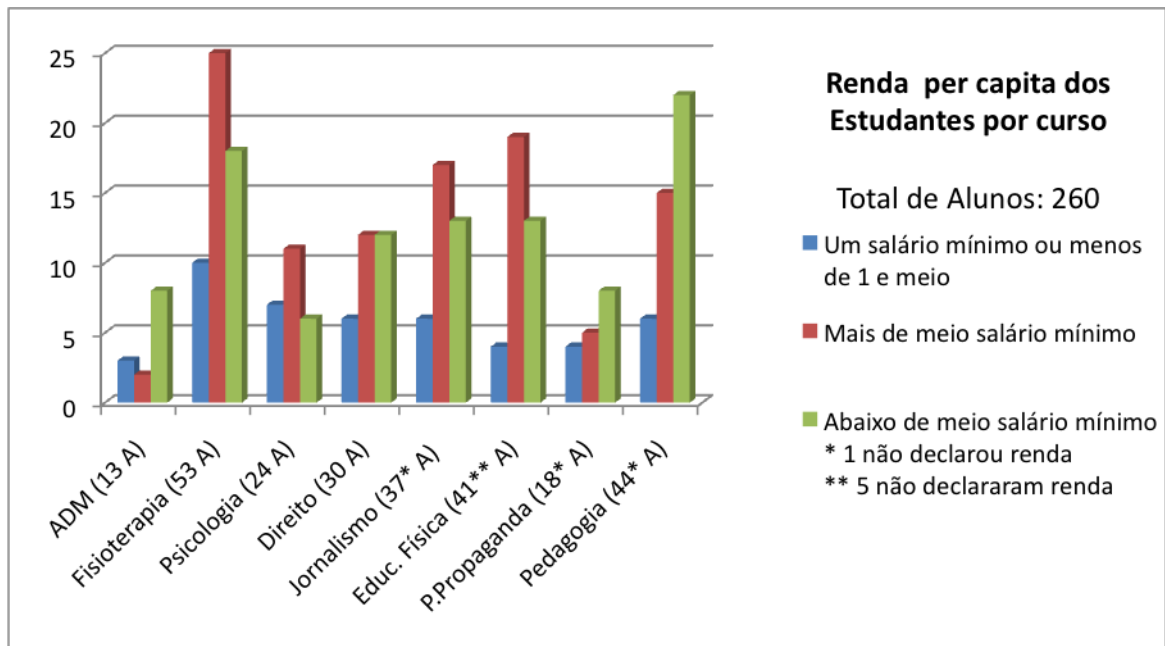


Gráfico 4 – Renda per capita dos estudantes por curso

Fonte: FSBA/Pesquisa Direta, 2010

Como historicamente vem sendo observado, algumas profissões tem preponderância em ser requisitadas por pessoas do sexo masculino, enquanto que outras foram, historicamente, associadas ao gênero feminino. Entre os estudantes do ProUni esta tendência fora reforçada. O gráfico 05 confirma esta observação, quando aponta para os cursos de Pedagogia e Psicologia demarcando a presença de estudantes do sexo feminino, enquanto que os cursos de Direito e Educação Física demarcam a presença majoritária de pessoas do sexo masculino.

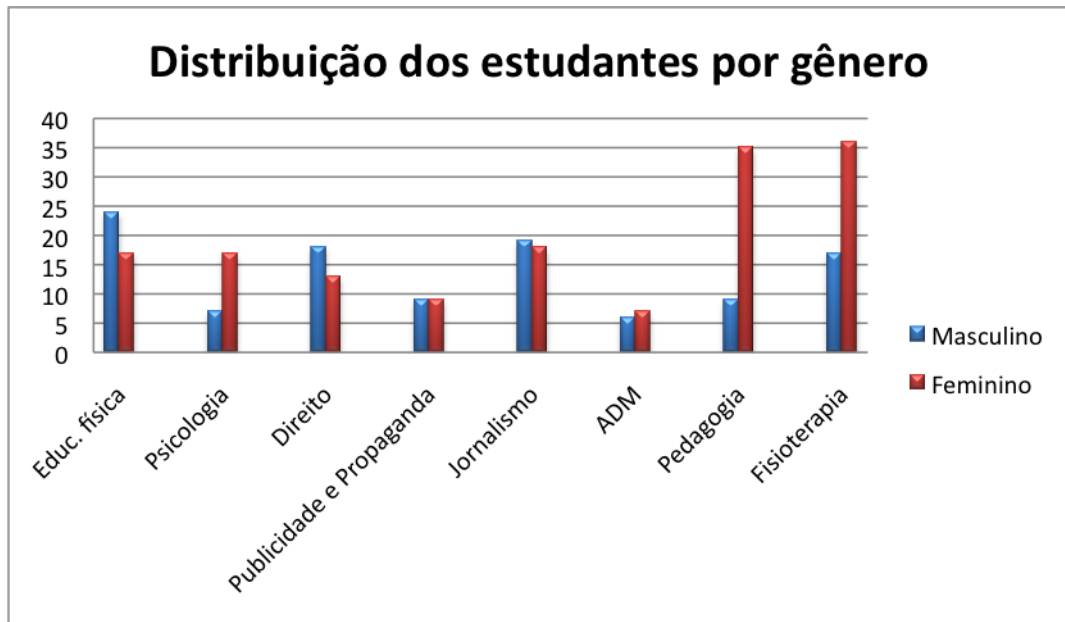


Gráfico 5- Distribuição dos estudantes por Gênero

Fonte: FSBA/Pesquisa Direta, 2011

Na última etapa da pesquisa de campo, participaram 6 jovens que ingressaram na Educação Superior na faixa etária entre 18 e 24 anos, de ambos os sexos, sendo escolhidos jovens dos cursos de Direito, Fisioterapia, Pedagogia, Jornalismo, Psicologia e Administração, um jovem de cada curso mencionado. A partir dos dados observados na pesquisa documental, acrescentamos como critério de escolha dos participantes da pesquisa serem moradores(as) de periferia, estudantes declarados afrodescendentes²⁷, renda per capita igual ou menor que um salário mínimo. Ficamos atentos a outras informações que poderiam emergir até a conclusão do mapeamento, consideradas importantes para a seleção dos participantes da pesquisa. A escolha dos participantes da pesquisa fora baseada nos critérios destacados anteriormente e na análise dos questionários respondidos por estudantes de

²⁷ Importante ressaltar que o referido critério foi alterado por desistência de um dos participantes e para não fugirmos da faixa etária definida.

todos os cursos oferecidos pela instituição. Acreditamos que com os seis jovens escolhidos tivemos a possibilidade de conhecer a realidade de estudantes de cursos considerados de “alto e de baixo prestígio”.

Após a conclusão do mapeamento dos alunos do ProUni e seleção dos participantes da pesquisa, foram iniciados os contatos para agendar as entrevistas. Nesta etapa, foi de fundamental importância apresentar, de maneira mais detalhada, a proposta do estudo, explicando que a pesquisa é de natureza quanti-qualitativa com ênfase na abordagem etnográfica, esclarecendo em que consiste a observação participante, as entrevistas abertas e semiestruturadas, dando ciência aos estudantes de que a proposta em discussão demanda também encontros no contexto social em que eles vivem. Isto porque entendemos ser pertinente conviver com os jovens nas suas comunidades, em vista de conhecer a realidade e buscar uma aproximação das formas de socialização de saberes presentes na dinâmica do grupo social dos estudantes.

Como pode ser observado, a pesquisa que inicialmente era caracterizada como de natureza qualitativa, foi ampliada para uma perspectiva quanti/quali, por entendermos a importância de um mapeamento estatístico para a construção do panorama geral acerca dos estudantes do ProUni, buscando a aproximação de um perfil dos jovens. Este nos parece um caminho viável, inclusive para organizar dados institucionais necessários à compreensão do objeto de pesquisa.

Trata-se de um estudo multicase: cada estudante, na realidade dos diferentes cursos e em diferentes contextos socioeconômicos e culturais, constitui um caso a ser estudado, objetivando ampliar o campo de possibilidades de compreensão do problema. De acordo com Pires (2008), esta é uma das vantagens do estudo de múltiplos casos, sobretudo em se tratando do tipo que prevê entrevista com vários indivíduos e confere aos entrevistados estatuto de portadores das culturas as quais pertencem e das quais eles são representativos.

Afirmamos a nossa opção pela inspiração da abordagem de pesquisa etnográfica, compreendendo-a não apenas como uma técnica, mas como um arcabouço teórico/metodológico com alcance tanto para oferecer dispositivos

de coleta de informações, quanto para sustentar a análise dos achados encontrados no campo de pesquisa. A escolha da abordagem de pesquisa etnográfica está relacionada ao fato de considerar os processos de aproximação face-a-face e a investigação sociocultural em profundidade, a abordagem pertinente para compreender os pontos de vista dos estudantes que acessaram a educação superior através do ProUni, visto estarmos pressupondo que, nas redes de relações estabelecidas pelos jovens em suas comunidades, existem algumas particularidades favoráveis à construção de uma ligação positiva com os conhecimentos legitimados. Parto do pressuposto que tais particularidades estão carregadas de significados através dos quais os estudantes constroem diferentes formas de participação nas políticas de inclusão social, voltadas para o acesso e a permanência na Educação Superior.

Acreditamos ser razoável afirmar a existência de maneiras próprias de estas pessoas tecerem sua existência e socializarem seus saberes. Estas culturas e redes de relações podem ser compreendidas, sem prejuízos, pelas possibilidades que o estudo etnográfico oferece, visto que a etnografia busca na antropologia algumas contribuições que são balizadoras dos seus estudos, a exemplo do estudo científico da cultura, considerado por Malinowski (1962, p. 15) como “[...] o ponto de encontro real de todos os ramos da antropologia”. Neste sentido, compreendemos que a antropologia presta um serviço imensurável à humanidade quando aponta para a cultura como “[...] o mais amplo contexto de comportamento humano” (MALINOWSKI, 1962, p. 15) e, na percepção do autor, as contribuições do estudo da cultura não se limitam aos estudos antropológicos; estendem-se às ciências sociais, à psicologia, à história, à linguística, enfim aos estudos que tratam das inúmeras maneiras de produção de existência dos seres humanos.

Outra motivação para a escolha da abordagem está relacionada com a experiência vivenciada no mestrado: desafiada por um campo de pesquisa extremamente complexo, fui encorajada a lidar com o estranhamento, com os medos de não conseguir fazer o devido distanciamento, de não dar conta das implicações éticas e, sobretudo, de afrontar os desafios de uma escuta

sensível, que permitisse humildade e coragem para assumir as escolhas feitas, mesmo que no percurso elas determinassem alguns desconfortos. Foi nesta trajetória que percebi os riscos da redução da pesquisa etnográfica a uma técnica ou a algumas estratégias metodológicas. Na etnografia, os instrumentos de aproximação e diálogo com o campo de pesquisa aparecem como parte de um todo complexo, que oferece instrumentos metodológicos, mas apresenta toda uma inspiração teórico/epistemológica fundamental para que a pesquisa possa se configurar, efetivamente, dentro dos contornos que, ao logo do tempo, vêm constituindo o campo dos estudos etnográficos.

Como outras bases da pesquisa, que se pretende inconclusa, os estudos etnográficos, sobretudo no que tange às pesquisas em educação, são um campo movediço, com conquistas magníficas no universo de valorização da experiência, escuta e inter-crítica. No entanto, muitas lacunas fazem parte dos contornos deste tipo de pesquisa. Esta é uma abordagem que procura tomar o lócus de pesquisa como referencial que pode alterar os rumos de uma investigação e, assim sendo, fica impossível isentá-la da possibilidade de equívocos ou até mesmo garantir que os princípios que a constituem sejam suficientes para atender a todas as demandas que emergem do campo de pesquisa.

Embora se propague a etnografia como possibilidade de estudo específico da antropologia, de acordo com Malinowski (1962), sua emergência remete, também, à biologia, à medicina, ao direito, à linguística, dentre outras; daí a inviabilidade de tratarmos a etnografia como um tipo de pesquisa destinada apenas aos estudos antropológicos. É evidente que quando o autor em discussão aponta a cultura como o ponto de encontro dos estudos etnográficos, deixa escapar uma contribuição de extrema relevância para as pesquisas dessa natureza. Talvez a antropologia tenha se configurado como o laboratório primeiro da etnografia, mas a etnografia não se inscreve como uma abordagem sagrada da antropologia. Para Malinowski (1962, p. 21), o etnógrafo “[...] estuda as realidades da cultura sob a maior variedade de condições ambientes, raciais e psicológicas.” Entretanto, a preocupação do etnógrafo precisa ser de aprimorar sempre mais a arte de observar e buscar aproximações com as teorias de culturas. Isto, porém,

demanda um contínuo cuidado, inclusive com o problema escolhido para o desenvolvimento da investigação: observar não significa apenas estar no espaço para ver o que se passa,

[...] o trabalhador do campo etnográfico não pode observar, a menos que saiba o que é realmente essencial e esteja, desse modo, capacitado a desprezar os acontecimentos estranhos e fortuitos. (MALINOWSKI, 1962, p. 15).

A dinâmica da pesquisa etnográfica envolve a descoberta do lugar do pesquisador e da responsabilidade que demanda observar, estranhar e lidar com o estranhamento e a imprevisibilidade. Lidar com a experiência da pesquisa etnográfica para sistematizar uma conversação entre as pessoas que participam da pesquisa e as teorias anteriormente produzidas. É um compromisso ético de olhar o mundo com a contribuição de olhares de outras pessoas, respeitando o lugar dos sujeitos sociais como participantes da pesquisa, “sujeitos produtores de saberes” (MACEDO, 2006), e com a contribuição de fontes teóricas, sem, contudo, negar a implicação do pesquisador com sua história de vida e sua maneira singular de olhar o mundo, que, sem dúvidas, pode ser alterada na relação com o campo de pesquisa.

Nesta conversação, o pesquisador vai tecendo os seus achados, em uma dinâmica interpretativa que assume a teoria como subsídio indispensável à interpretação das realidades. Daí a ideia de estudo etnográfico apenas como descrição rasa de fatos não encontrar sustentação: descrever no sentido etnográfico inclui também um processo interpretativo que envolve posicionamento do pesquisador e habilidade no diálogo com referenciais que permitam compreender as descobertas da realidade pesquisada. A descrição densa, como bem apresenta Geertz (1989), na interpretação das culturas, demanda o entendimento de se estar lidando com interpretações, construtos discursivos de outras pessoas. Busca-se fazer, portanto, a leitura de um “manuscrito estranho” (GEERTZ, 1989, p. 7), a qual não prescinde do conhecimento da realidade construída pelas pessoas com seus compatriotas, ou seja, para se interpretar um manuscrito

desconhecido, é preciso aprender sobre o construto do mesmo e posteriormente interpretá-lo.

Fazer uma etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado. (GEERTZ, 1989, p. 07)

Quando temos à nossa frente o desafio de tentar construir uma leitura acerca de um manuscrito pouco conhecido, é inerente ao processo não estar o diálogo com as teorias completamente definido. É prudente conhecer bem a principal base teórica que irá subsidiar a pesquisa, no nosso caso a etnografia, mas a própria perspectiva teórica metodológica em discussão convida a um cuidado com a cientificidade, a ser construída na tessitura do diálogo entre pesquisador, campo de pesquisa e teorias.

Neste sentido, perspectivamos aprimorar a nossa escuta das narrativas orais de jovens que ingressaram na educação superior através do ProUni, na busca de compreender as singularidades presentes em suas redes de socialização de saberes, que os fazem acessar o “conhecimento formal,” mesmo convivendo em contextos de pauperização e com a baixa qualidade da escola pública. Como já demarcamos na introdução, escolhemos os jovens que ingressaram na educação superior na faixa etária entre 18 e 24 anos e estudam com bolsa integral. Este recorte se justifica por se tratar de um grupo social com presença tímida no ensino superior e por pertencer a um segmento social que experimenta os limites da sobrevivência.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador traça eixos balizadores, mas nunca se trata de uma proposta fechada, como expressaram Ludke e André (1986), William Whyte Foote (2005) e Nobeit Elias (2000), dentre tantos pesquisadores que experimentaram os encantos e desafios da pesquisa etnográfica. Esta é uma proposta de estudo que se deixa interpelar pelo campo de pesquisa e busca na própria realidade (lôcus de pesquisa)

indicadores para estabelecer um diálogo crítico entre a teoria e o campo empírico.

3.2 ENCONTRO COM O INUSITADO

Delinear um objeto de estudo, embora seja tarefa que comporta rigor científico, não pressupõe a construção de propostas concluídas ou impossíveis de serem ajustadas. O encontro de um pesquisador com uma temática inspiradora de sua curiosidade maior pode ser explicado por sua história de vida, memórias históricas acumuladas nas itinerâncias formativas, dentre tantas outras possibilidades de se justificar escolhas e conduzir percursos investigativos.

Neste estudo, como em tantos outros de natureza etnográfica, acredita-se que a construção do campo de pesquisa iniciou-se desde a tessitura dos primeiros fios que deram corpo a proposta de estudo. E, por se tratar de uma pesquisa esboçada a partir da minha experiência profissional, parecia não ser necessário maior investimento no processo de aproximação do campo. Uma vez que havia estabelecido bom relacionamento com vários setores da instituição e conhecia as pessoas com quem deveria dialogar durante a pesquisa, a fase de aproximação parecia superada.

Após a entrega da carta de apresentação, 19 de julho de 2010, observo a diferença entre *estar no campo* e *estar imerso no campo*. O estar no campo guarda relação com o fato de transitar no espaço e, convivendo na instituição, posso dizer como Gilberto Velho (2003, p. 15), “que já possuía um tipo de conhecimento e informação apreciável sobre parte do universo que me propus investigar”. Isto a priori soou como condição de quem não precisava investir no processo de aproximação. Em certa medida, este raciocínio corresponde à realidade; o que não estava previsto era a inusitada percepção de estar no campo, sem estar imersa nele. Isto significa que transitar no espaço não configura imersão, a ideia de imersão extrapola a presença física do pesquisador(a) no cenário, e diz respeito a um mergulho com implicações diretas entre cenário de pesquisa, em construção, e o objeto em estudo.

O estar no campo pode não significar, ainda, a desobstrução dos vasos comunicantes intermediadores do diálogo entre pesquisador e contexto de pesquisa²⁸. O lugar de onde olhava e ouvia era de profissional da instituição com função definida, espaço demarcado, enquanto que o lugar do pesquisador, ora ocupado na comunidade acadêmica, não se apresentava com muita clareza. As relações eram atravessadas por algumas inseguranças e pela busca da pesquisadora de descobrir caminhos suaves para aquisição de informações, visto ter observado a sobrecarga da assistente social e o momento de tensão em face do realinhamento institucional em curso no lócus de pesquisa.

Superada a expectativa de apresentar a proposta de estudo à assistente social, iniciou-se o período de espera da concessão das informações. Notava que, em certas circunstâncias, estranhava o que me era familiar e, por conta disso, não me sentia livre para fazer cobranças ou ser mais incisiva na busca dos dados da pesquisa. Percebo certa aproximação com o que Pimentel vai situar como uma das possibilidades de se pensar o estranhamento e a familiaridade na pesquisa etnográfica em educação. O jogo de estranhar o familiar pode se inscrever no processo de diferenciação do outro da pesquisa e criar instabilidades para se compreender a diferenciação e a identificação, processos que, como Pimentel (2009), compreendo serem diferentes, mas indissociáveis. Ainda sobre estranhar recorro à contribuição do referido autor, quando infere que:

Estranhar é ver de forma diferente aquilo que os indivíduos que participam da investigação veem como o mesmo, é também criar instabilidade semântica e epistemológica para as significações compartilhadas sobre um determinado contexto cultural. (PIMENTEL, 2009, p. 134)

Talvez seja necessário pensar na importância do distanciamento para

²⁸ Na ideia de contexto estão sendo visualizados também todos os atores sociais participantes da pesquisa. Aquelas pessoas que possuem saberes fundantes às descobertas dos pesquisadores.

permitir uma maneira diferenciada de conhecer o outro, o familiar pode se tornar estranho quando ocorre a mudança de papéis, a percepção da instabilidade contribui para a desconstrução de “certezas” teóricas e, arrisco afirmar, que me sinto instigada a compreender melhor o estatuto epistemológico da relação entre o observado, o pensado e o vivido, expressões demarcadas por Pimentel (PIMENTEL, 2009) quando trata de autoridade e rigor nas pesquisas etnográficas em educação.

Dialogando com Velho (2003) sobre os desafios de estranhar o familiar, confirmo a inquietação de ser esta uma tarefa complexa e nem sempre bem sucedida, que exigiu a capacidade de desnaturalizar noções e percepções que configuravam a minha maneira de olhar a dinâmica da comunidade acadêmica em situações anteriores. Emerge desta compreensão o desafio de problematizar o sentido do olhar nos percursos investigativos. O olhar, concebido por Roberto Cardoso (2000, p.19) como uma das etapas de apreensão de fenômenos sociais, não se refere somente ao ato de enxergar o visível. O ato cognitivo de olhar está atravessado por nossas construções teóricas e pode, inclusive, alcançar realidades invisíveis. Neste sentido, Cardoso (2000, p.19) sinaliza que a primeira experiência do pesquisador no campo precisa ser a da “domesticação do olhar”.

Domesticar o olhar na experiência de pesquisa em discussão perpassa pelo bom senso e a sensibilidade para dialogar com o vivido e reconhecer nas experiências de outros pesquisadores pistas para a construção de nossas próprias trilhas. Estas pistas podem aparecer nas buscas propositais, como também emergir dos repertórios intelectuais, memórias de situações desafiantes, como as vividas por Berreman (1975) em uma aldeia do Himalaia. Naquele caso, a imersão no campo e a conquista da confiança dos participantes da pesquisa requisitaram a inspiração e objetividade do pesquisador, no sentido de quebrar a resistência sobre a impossibilidade de um sociólogo americano desenvolver pesquisa na Índia.

Tratou-se de uma explicação precisa, na qual o pesquisador lembrou que a Índia enviará jovens para estudar na América, da mesma forma que a América o enviou para aprender a língua e conhecer os costumes dos habitantes do Himalaia. Isso diminuiu o abismo gerado acerca das

possibilidades de trocas possíveis entre territórios com marcas socioeconômicas, políticas e culturais diferentes e demarcou a conquista da confiança entre pesquisador e participantes da pesquisa.

Na mesma perspectiva, Fernanda Eugênio (2003) e Manuela Ferreira (2003), de lugares diferentes, apontam a complexidade e a criatividade no desafio de lidar com a imersão no campo. Estas experiências situam-se no que Becker (1999) aponta como um dos desafios das ciências sociais: romper com a ideia de método como camisa de força e priorizar a inventividade na elaboração de dispositivos de pesquisa. Evitar estudos apriorísticos, ao tempo em que, sem perder os eixos balizadores do objeto de estudo, o pesquisador encontra-se diante da responsabilidade de, para além de seguir rigorosamente uma determinada proposta metodológica, ajustar os dispositivos às demandas emanadas do território de pesquisa.

Nestes termos, é a imersão no campo de pesquisa e a sensibilidade do pesquisador que vão convergindo para a descoberta das estratégias mais adequadas à aproximação dos participantes da pesquisa e, conseqüentemente, favorecem a invenção de estratégias para lidar com as situações que produzem estranhamento. Esta dinâmica de criar atalhos para chegar às informações desejadas, ficou evidenciada nas primeiras tentativas de mapear os estudantes bolsistas do ProUni da FSBA, situação que aos poucos, foi sendo contornada, mesmo tendo alterado os propósitos delineados.

3.3 TRILHAS E CONTORNOS

Assustou-me a confiança da assistente social em relação a minha postura de pesquisadora. Nas minhas experiências anteriores, a figura do pesquisador não gozava de muita credibilidade. Sabendo da familiaridade com o campo, já esperava a facilidade para conseguir as informações, mas imaginava conviver com a desconfiança comum entre os “outros” da

pesquisa.

Já no primeiro encontro, 29 de julho de 2010, Malu²⁹ apresentou seu posicionamento acerca das políticas de ações afirmativas, demarcando grande simpatia pelo programa e relatando histórias exitosas de estudantes das classes populares que concluíram o ensino superior através do ProUni e foram bem sucedidos em concursos públicos. No primeiro contato, por e-mail, para o início da pesquisa, a assistente social afirmou: “É com prazer que faço mais uma vez a divulgação de dados tão importantes e que tanto contribuem para o acesso de jovens carentes ao ensino superior.”

O posicionamento de Malu guardava coerência com a maneira como lidava com os estudantes: percebia muito entusiasmo no seu olhar quando tratava das questões do ProUni, não lhe faltava boa vontade para disponibilizar os dados. Todavia, foi um semestre conturbado e, nos nossos encontros, ficavam claros os limites de tempo para separar as informações solicitadas. Foi cogitada a criação de uma senha, provisória, para viabilizar o meu acesso a seu banco de dados e retirar as informações necessárias, mas, dado o momento histórico³⁰ vivenciado pela instituição, decidimos não fazer o percurso sugerido, para nos resguardarmos de interpretações equivocadas e possíveis desconfortos. Outra possibilidade sugerida foi a utilização das pastas de arquivo, contudo a tentativa foi desmobilizada pela percepção da ausência dos dados de alguns estudantes nos arquivos.

Observo no meu diário de campo registros de muitas idas e vindas em

²⁹ Nome fictício utilizado para identificar a assistente social.

³⁰ Logo que iniciei a pesquisa, a diretora, fundadora da obra e presidente da mantenedora, fora substituída. A nova diretora e também presidente da mantenedora, entendeu que precisava fazer mudanças profundas para realinhar o funcionamento da instituição. Houve “enxugamento” do quadro de funcionários (sob a justificativa de redução de custo). Por duas vezes, em um período de dois anos, demitiram os diretores administrativos e acadêmicos, e junto com estes, vários funcionários e professores. Essas mudanças acabaram por gerar modificações na perspectiva de trabalho e muita insegurança entre os funcionários, além de um clima institucional um tanto tenso. É preciso salientar que quando um novo diretor assumia o cargo, havia a necessidade de informá-lo sobre a pesquisa em andamento e falar da existência de uma carta de apresentação que fora enviada pela UFBA. Todas as gestões acolheram o trabalho, de modo que as mudanças não interferiram na realização da pesquisa.

busca de informações para mapear os estudantes do ProUni; o semestre finalizou e pareceu-me razoável esperar o início do próximo semestre para retomar os contatos. A experiência mostrou a necessidade de continuar com uma boa reserva de paciência, associada à persistência e sensibilidade, características indispensáveis ao fazer etnográfico.

Nos primeiros dias de fevereiro, iniciou-se o primeiro semestre letivo de 2011 e, logo que retornei ao trabalho, procurei circular pelas proximidades da sala de atendimento aos estudantes do ProUni; queria acompanhar o movimento para não propor encontro com a assistente social em um momento inoportuno. No início do semestre, a presença de alunos no serviço social é sempre maior. Esperei passar as primeiras duas semanas e aproximei-me da sala da assistente social, intencionando marcar um encontro para retomar o diálogo iniciado no semestre anterior. Percebi que ainda era cedo: alguns alunos aguardavam no corredor, pois o espaço da ante sala era pequeno e não comportava a todos. Desisti e só retornei após agendar encontro por telefone. É importante ressaltar que no espaço descrito são atendidos todos os estudantes beneficiários de algumas políticas de assistência estudantil, seja ela ProUni, FIES, bolsas oferecidas pela Faculdade através de convênio com as políticas de isenção de impostos, dentre outros.

Quando telefonei para a assistente social descobri que ela estava saindo de férias. Desta vez, insisti para marcar o encontro, argumentando que faltavam poucos cursos e com os dados teria condição de adiantar a tabulação. Em comum acordo, marcamos para o dia 28.02.2011. Antes de falarmos sobre os documentos que havia solicitado, Malu expressou muito desconforto com a falta de ética³¹ dos estudantes e com a suspensão de 20 dos 260 alunos matriculados com bolsa ProUni, visto terem apresentado informações incompatíveis com os seus perfis socioeconômicos. Isto significa

³¹ A falta de ética a que se refere a assistente social está relacionada à matrícula de um mesmo aluno em dois cursos, um na Universidade pública e outro na Faculdade particular e a apresentação de informações socioeconômicas incongruentes com a realidade do aluno.

que o perfil desses estudantes não correspondia ao requisitado pelo programa. Malu afirmou que o programa funcionava com uma base estrutural frágil, mas as instituições privadas não têm como conter as arbitrariedades dos estudantes. Será que podemos falar de uma cultura da fraude, presente na dinâmica dos estudantes que pretendiam obter a bolsa sem preencher os critérios exigidos pelo ProUni?

Penso ser arriscado fazer considerações sobre a questão, sem o estudo individualizado de cada situação específica, pelo perigo de cair no equívoco da generalização perversa. Poderia defender a ideia de uma cultura da fraude ou da contra política de inclusão social de pessoas pauperizadas na Educação Superior. Esta pode ser uma possibilidade de interpretação, mas o que dizer de um programa de Política Pública que oferece “pão e retira a água que mata a sede cotidiana das pessoas”? Estou utilizando essa metáfora para lembrar a relevância de um tempo mínimo disponível, livros e transporte para o bom êxito do estudante que adentra a educação superior. Infelizmente as ações de política pública ainda estão acontecendo de maneira isolada, não conseguindo alcançar as múltiplas dimensões do homem. Nestes termos, os programas que deveriam reparar direitos negados a pessoas em condição de desigualdade social, agregando oportunidades, acabam colocando o estudante em uma grande encruzilhada. Explico: ao receber a bolsa integral ou meia bolsa, o estudante é colocado diante do desafio de arcar com despesas que seu orçamento não comporta, sendo obrigado a renunciar a bens e serviços indispensáveis a sua sobrevivência.

Um estudante, cuja renda per capita ultrapassa um pouco mais de um salário mínimo e meio, paga aluguel e provê todos os gastos com saúde, transporte, higiene e alimentação, sendo contemplado com meia bolsa do ProUni, só terá condição de arcar com 50% do valor da mensalidade, material didático e transporte, se a isto for associado a renúncia do que, do ponto de vista humano, seria indispensável para uma sobrevivência digna. Estas incongruências, junto com a lógica criada em torno das leis, que existem, mas nem sempre são cumpridas, acabam forçando o estudante, em condição de desigualdade social, a se utilizar da malandragem como um artifício para ajustar os custos e usufruir o direito garantido. Ou seja, ao

serem implementadas ações de inclusão de pessoas das classes populares na educação Superior, isoladas de outros programas de suporte a sua sobrevivência, várias fissuras se abrem. E para reagir às fragilidades das políticas sociais, muitos se utilizam da “malandragem e do jeitinho”, entendidos nas análises do antropólogo brasileiro Roberto Damata, como “[...] um estilo de navegação social que passa sempre nas entrelinhas desses peremptórios e autoritários ‘não pode’” (DAMATA, 2004, p.48).

Na realidade das pessoas empobrecidas, esta manobra tanto pode ser vista como estratégia de sobrevivência aos entraves das políticas sociais, quanto como forma de protestar contra o poder público que não tem dispensado a atenção devida às pessoas em condição de desigualdades sociais. Nesta compreensão,

[a] malandragem, assim, não é simplesmente uma singularidade inconsequente de todos nós, brasileiros. Ou uma revelação de cinismo e gosto pelo grosseiro e pelo desonesto. É muito mais que isso. De fato, trata-se mesmo de um modo — jeito ou estilo — profundamente original e brasileiro de viver, e às vezes sobreviver, num sistema em que a casa nem sempre fala com a rua e as leis formais da vida pública nada têm a ver com as boas regras da moralidade costumeira. (DAMATA, 2004, p.66).

No contexto do referido programa, o estudante pauperizado não é livre para escolher outra alternativa, suas condições cerceiam a liberdade, apresentando apenas duas possibilidades: cursar a Educação Superior com a ajuda do “jeitinho” ou conviver com a interdição dos espaços acadêmicos. Penso na atitude de Nossa Senhora em relação ao personagem João Grilo, na obra literária “O Auto da Compadecida” (2005): ele assume suas malandragens perante as autoridades, mas Nossa Senhora o defende, mostrando o viés da luta pela sobrevivência e da dignidade, negada ao referido personagem ao longo de sua trajetória, como justificativas de seu jeito de encarar a vida.

A mesma ponderação não pode servir para analisar os casos daqueles com alto poder aquisitivo, que pretendem receber benefícios aos quais não

teriam direito. Estas pessoas dispõem das condições para fazer escolhas, e utilizar a liberdade para optar por cursar a educação superior não implica na renúncia de bens e serviços indispensáveis a sua sobrevivência. Neste caso, estamos diante da cultura da fraude, pois o sujeito tem liberdade de escolha, mas prefere romper com as normas estabelecidas.

Quanto aos documentos, ficou a cargo da assistente de Malu separar e conceder-me em tempo hábil. Graças à presteza de Mara³², auxiliar de assistência social, no dia 15 de março de 2011, parte das informações solicitadas foram disponibilizadas.

Dia 28 de março retomei os contatos com o setor de assistência social para verificar se já era possível acessar as informações pendentes, as quais se vinculavam à faixa etária dos estudantes, raça/cor declarada e escola de origem. Mara afirmou que não tinha previsão de conceder os dados, mas logo que tivesse o retorno de Malu, entraria em contato comigo.

Este tempo foi importante para a organização das informações anteriormente concedidas. Esperei alguns dias e, no dia 30 de maio de 2011, resolvi fazer uma visita rápida à assistente social. Na oportunidade, aproveitei para levar as informações sistematizadas, em PDF, para Malu ter uma ideia do que estava sendo produzido e, ao mesmo tempo, motivá-la a continuar interessada na parceria estabelecida. É inegável que retornos visíveis agradam aos participantes de pesquisas sociais e acrescentam credibilidade aos pesquisadores. Compreendo estes momentos de trocas, como temporalidades formativas de fundamental importância para estreitar as relações entre pesquisa científica e outras experiências vivenciadas nos espaços educacionais.

Considerei o encontro proveitoso e, do lugar de pesquisadora, experimentei a satisfação de compartilhar, com a Faculdade que acolheu a nossa proposta de pesquisa, informações importantes para maior aproximação entre a instituição e os estudantes do ProUni. Durante o

³² Nome fictício da auxiliar da assistente social.

encontro, Malu comentou sobre as estratégias que estava elaborando para reunir os estudantes por curso e orientá-los coletivamente. Pensava em fazer encontros durante o período de matrícula; esses encontros teriam como objetivo a entrega do manual de orientação dos estudantes do PROUNI e a socialização de informações práticas sobre a dinâmica dos bolsistas na instituição.

Mesmo considerando o volume de assuntos a serem tratados na referida reunião, a assistente social não hesitou em me convidar para participar e conversar com os estudantes e, inclusive, ventilou a possibilidade de fazer um questionário, caso fosse necessário para minha pesquisa. A sala de Malu é sempre bem movimentada e, como em outros momentos, foi necessário interromper a conversa, pois na sala de espera algumas pessoas aguardavam para serem atendidas. Malu se comprometeu em disponibilizar as informações pendentes e enviar-me o calendário das reuniões com os estudantes do ProUni, ao tempo em que me comprometi com o envio de um gráfico sobre a situação sócio econômica dos estudantes. Acredito que esta troca de informações faz parte de um acordo tácito, o qual vai se fortalecendo e se evidencia cada vez que precisamos energizar o andamento da pesquisa.

3.3.1 Quando o campo interroga os dispositivos de pesquisa

[...] as verdades são “biodegradáveis”; toda verdade depende de suas condições de formação ou de existência. (Edgar Morin)

A dimensão do método sempre acompanhou a busca da verdade e a construção de um percurso metodológico de pesquisa tende a expressar a articulação de dispositivos que expressam crenças ou verdades do pesquisador(a). Sendo assim, a própria construção de uma proposta metodológica comporta possíveis verdades, e não nos parece exagerado pensar que as escolhas das estratégias refletem o campo de visão do pesquisador(a), de maneira que cada instrumento escolhido demarca uma crença nas condições de possibilidades de se construir um método que permita chegar ao conhecimento novo que se busca desvelar.

De certa maneira, o trabalho do pesquisador está cercado pelo envolvimento com verdades e com o desejo de novas descobertas. “O método é obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas” (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2009, p. 29). Neste sentido, a construção de um método de pesquisa comporta a consciência de que as verdades são provisórias, “biodegradáveis” “[...] método é o que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem” (p. 29). Para isso, é fundamental reconhecer que elaborar uma proposta de pesquisa não significa afastar incertezas. Pelo contrário, o planejamento nos distancia do improvisado, mas nos insere no universo das incertezas, pois o planejar nos aproxima da realidade e a abertura do(a) pesquisador(a) para conhecê-la permite enxergar o inusitado, o imprevisto, circunstâncias propícias para o reconhecimento da fragilidade das nossas verdades e o encontro de outros caminhos.

Em se tratando da imprevisibilidade das nossas verdades, reflito sobre o desafio de nos situarmos na pesquisa etnográfica. A contínua necessidade de desconstruir verdades, aparentemente seguras, acerca do que pensava saber sobre os sujeitos da pesquisa é no mínimo “enervante” (GEERTZ, 2011). O inusitado atravessa a dinâmica da pesquisa quase como se fosse a minha própria sombra e, de várias maneiras, acabo por experimentar a provocação de Geertz (2001, p.10), quando sugeria que, em algumas situações, “[...] um ser humano [passa] a ser um enigma completo para outro ser humano”. Portanto, não é razoável pretender o conhecimento total da realidade, o importante é reconhecer-se diante de um movimento complexo e com disponibilidade para ver, ouvir e dialogar com um saber que expressa a maneira idiossincrática como cada participante da pesquisa significa a sua existência, cabendo ao pesquisador identificar as “piscadelas” (GEERTZ, 2001, efetivamente relevantes para o estudo em desenvolvimento.

Isto não significa dizer que o participante da pesquisa possui a verdade absoluta sobre a sua realidade; busco afirmar apenas a existência de um modo singular de compreender e de dar significado às experiências vividas. Como afirmava Elias (1994), a dimensão mais singular de um sujeito não pode ser entendida fora do tecido de imbricação no qual ele está

envolvido. Portanto, o ato de significação é expressão de um contexto específico, e entre o que o sujeito vivencia e o que ele verbaliza pode haver também algumas incongruências.

Lêvi-Strauss³³ (1996) acreditava ser preciso procurar a simplicidade desconfiando sempre dela e, nesse viés, o que um grupo social socializa necessita ser encarado em termos de interpretações de experiências vividas. “[...] Começamos com as nossas próprias interpretações do que pretendem nossos informantes, ou o que achamos que eles pretendem, e depois passamos a sistematizá-las” (GEERTZ, 2001, p.18). A imersão no campo de pesquisa é também uma experiência de aprender a lidar com o inesperado, estabelecendo uma relação com o tempo imprevisível, pois o tempo dos(as) participantes da pesquisa desafia constantemente a estabilidade do planejamento do pesquisador(a) e, no desafio precisamos seguir aprendendo a realidade com o saber do outro.

Na etapa que compreendeu mapear os estudantes do ProUni, buscava, também, informações acerca da faixa etária e a escola que estudaram antes de ingressar na Faculdade Social. Foram feitas diversas tentativas junto às pessoas responsáveis pelos arquivos do ProUni e fora comprovada a impossibilidade de resultados exitosos com o dispositivo utilizado (análise documental). Não ficou claro se a instituição tinha a informação, mas já não era possível insistir em uma estratégia que parecia ter sido esgotada. Inspirados nas reflexões de Becker (1999), para o qual o método é um caminho que pode ser redimensionado quando o campo sugerir mudanças, decidimos inserir o questionário nos nossos dispositivos de pesquisa.

O instrumento mencionado se mostrou viável porque, além de permitir acessar as informações pendentes na pesquisa documental, oportunizou a

³³ Vale considerar que Levi-Strauss e Geertz tem pressupostos epistemológicos incompatíveis e, em alguns momentos, dialogamos com teóricos, sobretudo da antropologia, que defendem pressupostos diferenciados. Contudo, apesar de apresentarem perspectivas diferentes, deixaram importantes contribuições para o trabalho etnográfico e nos ajudam a compreender o processo de configuração deste campo teórico. Isto se torna razoável pelo fato destes autores não se constituírem referência central do trabalho.

mais de 40 estudantes dos diversos cursos expressarem-se sobre questões relacionadas ao acesso e à permanência na Faculdade Social. Outro ganho expressivo do questionário foi a oportunidade de contato direto entre pesquisadora e participantes da pesquisa. Tratou-se de uma experiência intensa, margeada por incertezas e dificuldade de encontrar os estudantes vinculados ao ProUni.

Desde o período das matrículas 2011.2, foram iniciadas tentativas de socialização do questionário, contudo, os encontros, que estavam sendo organizados pela assistente social, foram cancelados por falta de público. Na ocasião Malu lamentou o ocorrido e sugeriu serem os questionários enviados por e-mail. A sugestão foi acatada, cataloguei os endereços e, no início do semestre, encaminhei o questionário com um pequeno texto explicativo.

Na primeira tentativa apenas dois estudantes responderam e, na segunda, recebi mais quatro instrumentos respondidos. No universo de mais de 60 e-mails enviados, a devolução de 06 não era representativo e, por considerar o resultado insuficiente, retomei o diálogo com a diretora da Faculdade, solicitando autorização para passar nas salas e entregar os questionários pessoalmente. A diretora, que ainda não conhecia a proposta de pesquisa, pois estava chegando à instituição, demonstrou muito interesse pelo estudo e solicitou as informações sistematizadas para fins de análise em vista à captação de alunos.

No segundo bimestre de 2011.2, foram iniciadas as visitas para apresentar a proposta de estudo e entregar os questionários. Visitei todas as salas e, quando encontrava estudantes do ProUni, propunha a participação na pesquisa. De maneira geral, os alunos foram receptivos e acolheram o convite sem maiores desconfortos; todavia, os estudantes de Pedagogia e Psicologia demonstraram maior interesse pela pesquisa e precisão na devolução dos questionários, o que não aconteceu nos cursos de Direito e Educação Física. Os alunos foram acolhedores, mas apresentaram resistência quanto à devolução dos questionários.

Durante as visitas, algumas situações provocaram certa inquietação: o número de estudantes com bolsa ProUni encontrado nas salas de aula parecia muito distante dos 260 mapeados no primeiro semestre de 2010.

Compreendo que alguns estudantes tinham concluído o curso, outros tiveram o benefício cancelado, mas, mesmo assim, o contato direto com as turmas mostrou um encolhimento significativo, sobretudo no concernente aos estudantes ingressantes com bolsa do referido programa.

O propósito inicial foi convidar todos os bolsistas a participarem dessa etapa da pesquisa, supondo que isto daria condições de identificar os ingressantes na FSBA na faixa etária entre 18 e 24 anos, e selecionar 06 para o estudo multicaseos com um leque maior de possibilidade. Após visitar as salas e as áreas de convivência, considerei importante não insistir demais nas visitas às salas de aula a fim de não criar instabilidade no trabalho dos professores, mesmo considerando a pertinência de continuar a pesquisa no semestre seguinte, sobretudo nos cursos de Educação Física, Direito e Fisioterapia, nos quais o número de jovens com a faixa etária definida para participação na pesquisa não se mostrou satisfatório.

3.4 OS CURSOS

Antes de iniciar as visitas aos cursos, cuidei de entrar em contato com os coordenadores para apresentar uma breve síntese da proposta de pesquisa e compartilhar algumas informações acerca do contexto socioeconômico dos estudantes do ProUni. O fato de fazer parte da equipe multidisciplinar de apoio ao estudante (Cemapp) facilitou a aproximação com os cursos, uma vez que conhecia um bom grupo de professores, alunos de vários cursos, todos os coordenadores e gozava de certa credibilidade na comunidade acadêmica.

O primeiro curso visitado foi o de *Administração*. No encontro com o coordenador, foram definidas as datas das visitas e, com atitude empreendedora, o coordenador não hesitou em combinar um encontro no dia da aula de metodologia da pesquisa, por considerar ser de grande relevância, para estudantes em processo de elaboração de projetos de pesquisa, a socialização de um estudo em desenvolvimento. Acatei a proposta e, mesmo não tendo estudantes do ProUni na turma indicada para o relato de experiência, o trabalho foi desenvolvido com afinco. A atividade

aconteceu em parceria com a professora da disciplina, a qual manifestava muita criatividade e perspicácia quando confrontava as informações que socializava com os projetos dos estudantes, sobretudo quando se tratava da dimensão metodológica. Observei grande interesse dos estudantes pelo referido relato de experiência e chamou atenção o fato de todas as questões que emergiram da curiosidade dos estudantes estarem vinculadas à relação pesquisador, campo e sujeitos da pesquisa.

Em grande medida, os estudantes de Administração expressaram interesse e estranhamento pela pesquisa de campo; alguns tratavam da questão como se fosse algo complicado demais para ser alcançado, no entanto, foram cuidadosos em suas posturas enquanto participantes da pesquisa que coordeno.

No curso de Fisioterapia a estratégia de falar com a coordenação do curso mostrou-se ainda mais relevante. A coordenadora ficou impactada com as informações por mim socializadas e solicitou-me apresentar o material em uma reunião de professores, vez que dizia não imaginar a condição socioeconômica dos alunos com bolsa Prouni e acreditava ser importante partilhar com os professores as informações organizadas. No contexto do curso, a coordenadora achou necessário acompanhar-me nas visitas às salas e se colocou à disposição para recolher os questionários. Tendo aceitado a gentileza da coordenadora, deixei os questionários, mas devo considerar que o encontro com os estudantes aumentou, sensivelmente, a minha inquietação acerca do encolhimento do número de alunos com bolsa ProUni, em relação ao mapeamento realizado em 2010.

Nos cursos de Psicologia e Pedagogia percebi um interesse diferenciado pela pesquisa. Observei que nestes cursos a atenção dos alunos à pesquisa revelava o efeito de um trabalho intenso em relação à referida temática, sendo perceptível a prioridade da formação pela pesquisa no percurso formativo dos estudantes. É importante ressaltar que os alunos desses cursos foram os únicos a devolverem todos os questionários distribuídos. Quanto ao curso de Educação Física, não foi incluído na pesquisa, por ter o coordenador sinalizado a existência de diversas pesquisas, pois estávamos em fase de avaliação institucional interna e, na sua opinião, estava

provocando desconforto entre os estudantes. Com esta sinalização, suspendi a atividade neste curso.

Nos cursos de Jornalismo e Publicidade encontrei apenas 08 estudantes do ProUni, os quais se mostraram satisfeitos com o benefício e asseguraram ter bom desempenho nos estudos, (informação confirmada através da análise dos seus históricos). Os demais alunos demonstravam conhecer o programa e muitos afirmaram que iriam continuar fazendo ENEM na tentativa de conseguir a bolsa, sinalizando não ter sido a nota alcançada, no referido exame, suficiente para a obtenção da bolsa. Nesta realidade, diferente do presenciado no curso de Direito, o estudante do ProUni era considerado uma pessoa “privilegiada” pelos colegas, por não precisar pagar mensalidade. É importante esclarecer que a condição de bolsista do ProUni não pode ser compreendida como privilégio. Receber uma bolsa que toma como um dos critérios de seleção a condição de pobreza, não é privilégio e sim uma forma de reparação, ainda que precária, de direitos essenciais negados. Contudo, quando o estudante não contemplado com a bolsa ProUni concebe a conquista do benefício como privilégio, ele está falando do lugar do sujeito que vive em condição de pobreza, entrou na Faculdade e não dispõe das condições mínimas para arcar com o pagamento da mensalidade. Essas pessoas lidam, constantemente, com os constrangimentos da inadimplência, ou aguardam a aprovação de algum financiamento, arriscando serem obrigadas a desistirem do curso e adiarem ou interromperem o sonho de concluir um curso superior. Está posto nesta discussão o resultado de uma negação de direito, que atinge um contingente significativo da população brasileira e os programas de ações afirmativas acabam não dando conta da magnitude do problema.

Já no curso de Direito, os estudantes apresentavam timidez em assumir sua condição de aluno bolsista (ProUni). Infelizmente a minha visita às salas coincidiu com o período das provas e tive dificuldade em estabelecer aproximação com o grupo. Mas, mesmo com estes imprevistos, encontrei um professor que conhecia a proposta do ProUni e não hesitou em transformar a aula em um diálogo participativo sobre a temática. Na oportunidade, o único aluno que fazia parte do programa aproveitou para fazer um desabafo,

discorrendo sobre o preconceito que enfrentara no curso. Segundo ele, o fato de ser bolsista já o inseria no universo de estudantes pobres; além disso, apontou as dificuldades com a linguagem e “vocabulário escasso” como fatores de discriminação. O estudante reconhecia os diversos obstáculos que precisa superar, mas reiterava ser a bolsa um divisor de águas em sua vida. Não tive oportunidade de reencontrá-lo, mas pressuponho ter o diálogo estabelecido afetado a dinâmica da turma e que a oportunidade de cursar a educação superior poderá apresentar possibilidade de apropriação do capital linguístico, considerado pelo referido estudante e por Bourdieu (2010), como fundante para a apropriação de conhecimentos mais complexos.

Bourdieu e Passeron (2010, p. 81) acreditava que os estudantes das classes populares, ao ingressarem no ensino superior, experimentavam alto nível de seletividade e que a “[...] cultura escolar é necessariamente homogeneizada, rotinizada, ritualizada”. Neste sentido, o trabalho pedagógico das instituições de ensino tende a gerar um discurso para explicitar o *habitus* a ser inculcado, e os princípios desse *habitus* a serem sistematizados são orientados por uma lógica que prioriza a institucionalização da aprendizagem. Isto significa supervalorizar o capital linguístico instituído como norma padrão, o que pode favorecer a desqualificação acerca do saber linguístico e cultural dos estudantes das classes populares. Este raciocínio, que tantas vezes parece óbvio, provoca certa inquietação: como lidar com o capital linguístico legitimado, sem desqualificar o saber linguístico construído pelos estudantes em suas comunidades populares? Bourdieu e Passeron (2010), tratando de desigualdade ante a seleção e desigualdade de seleção, infere que:

[...] a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diverso, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas. Mais do que isso, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas quer elas sejam lógicas ou estéticas depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. (p. 97)

Estaria o autor afirmando que os filhos de famílias mais distantes desse capital linguístico escolarizado seriam fadados a não manipular categorias de estruturas complexas?

É perceptível que, mesmo Bourdieu e Passeron (2010) tendo afirmado que a reprovação escolar tem mais probabilidade de ocorrer nas classes afastadas da língua escolar, sugere não ser o capital linguístico escolar transmitido pela família o único fator que responde pela formação de estruturas complexas, requisitadas nos níveis de aprendizagens mais elaboradas, visto ter ventilado que, quanto maior o número de estudantes populares em graus mais elevados de escolarização, maiores as chances de redução das desigualdades do capital linguístico. Ou seja, embora não trate de outros fatores igualmente importantes para o sucesso escolar do grupo social em evidência, o referido autor reconhece a dimensão da oportunidade de acesso como fator relevante para dirimir este tipo de desigualdade e forçar a construção de uma cultura acadêmica menos segregante.

Isto nos faz pensar que, como observou Lahire (2004a), existem outras linguagens que podem contribuir para a construção do que Bourdieu e Passeron (2010) chamou de um “sistema de categorias mais ou menos complexas”, as quais podem ser transmitidas também por famílias que não dispõem do capital linguístico escolar. Nos estudos de Lahire (2004a), a investigação das formas familiares de cultura escrita; a autoridade familiar; as formas familiares de investimento pedagógico e a ordem moral foram categorias importantes para a percepção dos inúmeros fatores concatenados na construção dos vínculos positivos de estudantes com os saberes formais e se inscrevem como fatores preponderantes para o desempenho escolar de pessoas dos meios populares.

Ocorre-me pensar na minha própria trajetória de estudante de classe popular, filha de agricultor e dona de casa com baixa escolaridade, que não acessaram o capital linguístico requisitado pelo universo da educação formal. Certamente não teria chegado ao ensino superior se o capital linguístico fosse a única forma de construção de um sistema de categorias mais ou menos complexa, embora a minha trajetória educacional tenha

favorecido a construção deste capital. Talvez o capital linguístico e as disposições econômicas não tenham sido as vias a partir das quais tenha construído o meu vínculo com o saber formal. Meu pai, embora nunca tenha frequentado a escola, era um autodidata, lia e escrevia com desenvoltura, gostava de contar histórias, sabia fazer contas, memorizou todos os estados e capitais do Brasil. Entre outros rituais, cultivava a prática de reunir os nove filhos, todas as noites, para fazer orações e contar histórias em noites enluaradas. Talvez fosse também uma estratégia para amenizar a falta da minha mãe, que faleceu quando eu tinha 4 anos. Contava muitas histórias bíblicas, sempre apresentava um velho catecismo como fonte inesgotável de sabedoria e não hesitava em dizer que tinha aprendido a ler e a escrever com o referido catecismo.

Ficava encantada com a autoridade por ele atribuída à leitura e à escrita e não cansava de ficar imaginando os segredos que os livros escondiam. Achava meu pai o homem mais sábio do lugarejo onde morava e, ainda hoje, recordo da maneira como ele se referia a sua avó. Esta personagem era lembrada por meu pai como referencial de inteligência e, quando precisava elogiar alguma aprendizagem dos filhos, recorria à memória dessa avó, “mulher letrada”. Não lembro com afeto da escola multisseriada onde cursei as primeiras séries do ensino fundamental, mas recordo do apoio incondicional que recebia quando se tratava de assuntos vinculados à escola ou à participação em algum grupo de igreja ou movimento social, que viabilizava aprendizagem de conhecimentos socioculturais.

Encontro nas pegadas do meu percurso escolar características semelhantes às dos jovens do Prouni. Nestas circunstâncias, investigar as redes de socialização de saberes para interpretar os percursos formativos de jovens do programa em evidência e compreender como essas redes contribuem para uma relação edificante com o saber acadêmico, é também uma tentativa de fazer uma leitura dos fatores socioeconômicos e culturais que contribuíram para a construção da minha subjetividade e autoafirmação no universo acadêmico.

Com o relato do estudante de Direito e as contribuições de Bourdieu, já assumimos o capital linguístico escolar como um dos fatores que contribui para percursos edificantes de estudantes. Mas, nas contribuições de Lahire fica evidente que as condições de crescimento de um sujeito, tantas vezes expressas na criatividade de famílias ou grupos sociais, compõem realidades que escapam indicações teóricas e podem alterar trajetórias humanas, podendo dar vazão a outras descobertas.

Na tentativa de avançar na compreensão das redes de socialização de saberes de jovens participantes do ProUni, apresentamos, a seguir, um quadro sinótico com algumas informações acerca dos estudantes que participaram do estudo de múltiplos casos.

Nome fictício	Idade com que ingressei na FSBA	Curso	Nº de irmãs	Grupos que participou	Posição Ocupada na família	Escolarização		Profissão/idade	
						Pai	Mãe	Pai	Mãe
Olivia	18	ADM	2	Igreja/ música G.culturais Dança	Primeira	Ens. Médio	Ens. Superior	Cabeleireiro	Aux.de serv. Gerais
Ravije	22	Pedagogia	2	Igreja/ música G.culturais Dança Teatro	Primeiro	Não tem contato	Ens.fund. Incompleto	Não tem contato	Cozinheira
Jean (nome verdadeiro)	18	Direito	0	Igreja/ música G.culturais Teatro	F. única	Ens. Médio	Não tem	Ambulante	-----
Benedito		Psicologia	2	Igreja/ música G.culturais Teatro	F. do meio	Ens.fund. Incompleto	Ens. Médio Incompleto	Pedreiro	Dona de Casa
Garrichinha	19	Fisioterapia	2	Igreja, ONG-ambientalista	2º	N.estudou Lê e escreve	N.estudou Lê e escreve	Agricultor	Agricultora dona de casa
Shannon	23	Jornalismo	1	Teatro	1º	Ens. Fund.	Ens. Médio	Motorista	Dona de casa

Quadro sinótico 01

Fonte: Pesquisa Direta, 2010

O quadro em destaque surge com o propósito de apresentar os estudantes que participaram do estudo multicase e reunir, num mesmo panorama, algumas informações dos sujeitos da pesquisa, as quais qualificamos como fundantes para uma primeira aproximação da realidade do grupo. As informações em destaque permitem dar continuidade ao processo de articulação de informações importantes para a compreensão dos elementos favoráveis ao estabelecimento de relações positivas com o saber acadêmico, ao tempo em que fortalecem os estudantes na difícil tarefa de ocuparem espaços invisíveis na instituição de educação superior em que estão vinculados.

A partir dessas informações foram intensificados esforços no sentido de aprimorar uma “escuta sensível” (BARBIER, 2004) e compreender as bases construídas pelos participantes da pesquisa. Entendendo-as como

estruturas que os impulsionam a criar estratégias de participação no espaço da instituição, afirmando a política pública, enquanto constroem suas dinâmicas de autoafirmação e ocupam espaços, por vezes invisíveis, na educação superior.

3.5 ESTUDO DE MÚLTIPLOS CASOS

O desafio de aproximar as linhas de forças que respondem pela produção de redes de construção de saberes dos estudantes do ProUni exigiu o estabelecimento de um processo de convivência mais intensa com os jovens participantes da pesquisa. Após concluir a etapa dos questionários, fora feita, por meio do referido instrumento, a escolha dos jovens que mais se aproximavam dos critérios definidos para selecionar os participantes do estudo multicasos. Com exceção da faixa etária e sexo, as características eram semelhantes, e no universo de mais de 40 estudantes não foi difícil selecioná-los. Encontrei um grupo significativo de estudantes com características que atendiam aos critérios definidos para participação no estudo.

Fizeram parte do estudo Multicasos seis jovens que frequentam os cursos de *Direito, Administração, Psicologia, Pedagogia, Fisioterapia e Jornalismo*. Todos pertencentes às classes populares, moradores de periferia, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino, três autodeclarados negros, dois pardos e uma branca. Duas participantes vieram do interior para ingressar na Faculdade, um veio aos nove anos, e três sempre moraram em Salvador. Cinco cursaram toda a educação básica na escola pública e uma frequentou a escola privada até a última série do ensino fundamental I. Cinco entraram na escola na idade definida pela legislação brasileira e um ingressou aos nove anos de idade quando veio morar em Salvador.

Quando iniciei os contatos com o grupo para marcar as entrevistas, as dificuldades foram aparecendo. Inicialmente tinha selecionado seis jovens afro descendentes, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino, e que frequentavam cursos considerados de alto prestígio ou de baixo prestígio. Organizei as entrevistas em dois grupos e, após acordar as datas

com o primeiro grupo, foram agendadas as entrevistas. Este primeiro contato produziu muito entusiasmo: todos os jovens se mostraram dispostos a participar do estudo e até expressaram gratidão por terem sido convidados. As entrevistas aconteceram em uma sala da instituição, disponibilizada para atendimento aos estudantes, exceto a do jovem do curso de Psicologia, que, por questões de limite de tempo, precisou acontecer em uma sala do serviço de Psicologia da Instituição, espaço onde o referido jovem estava desenvolvendo estágio curricular supervisionado.

A organização da pesquisa parecia estar se encaixando perfeitamente: espaço concedido para as entrevistas, disponibilidade de tempo e tranquilidade dos participantes para gravar entrevista, dentre outros. Tudo convergia para um percurso de entrevistas primorosas, não fosse a ausência de todos os jovens, do primeiro grupo, nos encontros agendados. Dos três participantes do estudo que haviam agendado entrevista, um alegou problema de saúde e dois problemas pessoais. Na semana seguinte retomei os contatos e, por mais duas vezes, remarquei as entrevistas, alcançando êxito, no terceiro agendamento, apenas com o estudante que, na primeira falta, havia alegado problema de saúde.

Continuei as entrevistas com o segundo grupo e, desta vez, houve a participação de todos nas datas agendas. Ao término do trabalho com o segundo grupo, retomei os contatos com os dois estudantes que não haviam concretizado as entrevistas e, percebendo esgotadas as possibilidades de negociação, resolvi substituí-los por outros dos mesmos cursos (Psicologia e Administração).

Avalio o redimensionamento dos dois jovens como positivo e necessário à coerência de um percurso investigativo, que toma como um dos seus principais pressupostos o respeito aos participantes da pesquisa. Portanto, como expressa a descrição de Foote Whyte (2005), em *Sociedade de Esquina*, nem sempre as pessoas eleitas como “estratégicas” em uma trajetória de pesquisa, são aquelas que mais podem contribuir para chegarmos às informações desejadas, nos desafiando a enveredar por novas trilhas. Assim, entre acertos e errâncias, fomos encontrando os atalhos que nos

levaram ao encontro com os seis jovens, que, sem dúvidas, descortinaram caminhos diferenciados de aproximação com os saberes acadêmicos.

4 A OCUPAÇÃO DE LUGARES INVISÍVEIS: EIXOS DA RELAÇÃO ENTRE FACULDADE E COMUNIDADE

[...] o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce, e, sem dúvida, sob a forma mais sutil, a da violência simbólica como violência despercebida: os espaços arquitetônicos, cujas injunções mudas dirigem-se diretamente ao corpo, obtendo dele, com a mesma segurança que a etiqueta das sociedades de corte, a reverência, o respeito que nasce do distanciamento... (Bourdieu, 2007, p. 163)

Investigar as redes de relações de saberes que propiciam aos estudantes do ProUni um vínculo positivo com o saber acadêmico traz em sua matriz o imperativo de se pensar o espaço enquanto lugar de afirmação de poder. Estudar em uma instituição pensada para atender a um grupo social seletivo e pertencer a uma classe social não incluída no referido grupo, comporta o rompimento de barreiras sociais e ideológicas nem sempre fáceis de serem transpostas.

A história do ensino superior no Brasil tem se confundido com a memória da interdição de pessoas das classes populares neste segmento educacional. Não por acaso, as instituições de ensino superior aparecem no cenário brasileiro como um dos espaços de demarcação de grande desigualdade social. Por vezes, os discursos da convivência com as diferenças são esvaziados com práticas de intolerância, desrespeito aos saberes construídos pelos estudantes em suas comunidades, movimentos sociais e outros espaços de produção de conhecimentos, resultando na desvalorização da cultura dos jovens de classes populares. Em grande medida, a memória do fazer universitário reporta à cultura dos grupos historicamente privilegiados.

Durante muito tempo, os poucos estudantes das classes pauperizadas que frequentavam as IES privadas, beneficiários do FIES, precisavam comprovar renda suficiente para garantir a restituição do benefício, caso não fossem inseridos em tempo hábil no mercado de trabalho. Esse fato determinava a delimitação de um público alvo para ser beneficiário do financiamento, deixava à margem os grupos pauperizados e construía o que estamos lendo como uma espécie de política de seleção do padrão

socioeconômico de pessoas aptas a fazerem parte da educação superior privada.

A ausência de pessoas das classes populares nos espaços universitários ganhou tom de legitimidade. Isto permite pensar que, se o espaço das IES não era acessível a todos, não se estranhava a ausência de jovens pobres no ensino superior, realidade inscrita como aceitável por fazer parte de um contexto persistente, dissimulado pelo que Bourdieu (2007) chamou de efeito de naturalização. Isto é, por mais que a exclusão dos estudantes de classes populares retrate um contexto de desigualdade histórico-social dessas pessoas, as “diferenças produzidas pela lógica histórica podem, assim, parecer surgidas da natureza das coisas.” (BOURDIEU, 2007, p. 160). Esta realidade fica evidente no contexto da educação formal quando, com frequência, muitos estudantes com bom desempenho escolar contentam-se com a impossibilidade de continuar os estudos, acalentados com a ideia de que “Universidade não é lugar de gente pobre”.

Esta análise ganha força nos escritos de Bourdieu (2007, p. 159), quando trata do acesso aos espaços como possibilidade gerada pelo capital econômico e social que as pessoas dispõem. Para o autor, o lugar é o “espaço físico” no qual um sujeito ou um objeto encontra-se situado, portanto, ter lugar é uma condição de existência. Todavia, a grande questão para ser problematizada é a relação entre espaço físico e espaço social, vez que:

[...] o espaço social se retraduz no espaço físico, mas sempre de maneira mais ou menos *confusa*: o poder sobre o espaço que a posse do capital proporciona, sob suas diferentes espécies, se manifesta no espaço físico apropriado sob a forma de uma certa relação entre estrutura espacial da distribuição dos agentes e a estrutura espacial da distribuição dos bens ou dos serviços, privados ou públicos. (BOURDIEU, 2007, p.160).

Em linhas gerais, a posse de maior ou menor capital econômico e cultural define os espaços e os bens públicos e privados que as pessoas podem acessar. Portanto, a ausência de jovens pobres na educação superior representa uma forma de distribuição dos sujeitos sociais, nos espaços sociais de acordo com o seu capital econômico. O que se tornou uma

construção social aceitável, justificada pela ideia de “fronteira natural”, ou seja, o lugar social ocupado pelas pessoas vai demarcando os espaços físicos que podem ou não frequentar. “Não há espaço, em uma sociedade hierarquizada, que não seja hierarquizado e que não exprima as hierarquias e as distâncias sociais [...]” (p. 162). O estar no espaço da Faculdade não é garantia de pertencimento ao lugar.

Neste sentido, o espaço social encontra-se situado, ao mesmo tempo, nas estruturas físicas e mentais. A estrutura mental vai definindo o lugar que se pode ou não ocupar, enquanto a estrutura física vai desvelando o lugar social ocupado por um ator social. Todavia, o lugar instituído não pode ser aceito como imutável, mesmo considerando que

Não se pode romper com as falsas evidências e com os erros inscritos no pensamento substancialista dos lugares a não ser com a condição de proceder uma análise rigorosa das relações entre as estruturas do espaço social e as estruturas do espaço físico. (BOURDIEU, 2007, p. 159)

Na história do ensino superior brasileiro, os espaços estiveram situados na complexa relação entre ter capital econômico e poder frequentar a academia, em consequência, a falta do capital econômico e cultural resultava na impossibilidade de acesso à Universidade. Até certo ponto, esta construção se sustentou, mas, aos poucos, significativas fissuras foram se abrindo e deixando emergir a força de quem, na construção de sua subjetividade, influenciava a construção de outras subjetividades e se constituía na relação com outros “Eus”, compondo um modo de ser indivíduo em uma determinada sociedade. Dizendo de outra maneira, os sujeitos imersos em suas redes de relações subterrâneas construía aproximações com outros saberes³⁴, tornando-se desejan-tes de adentrar

³⁴ Importa esclarecer que não estamos tratando de singularidade, individualidade e subjetividade como entidades isoladas (componentes inatos); pelo contrário, estamos compreendendo que a construção de subjetividades, individualidades e singularidades, embora sendo particularidades dos sujeitos, são construídas com as influências das teias de relações que ao longo da história fizeram parte de suas vidas.

espaços até então fora do seu campo de possibilidades e, logo que apareceu alguma oportunidade, a exemplo das ações afirmativas, foram rompendo o ciclo da interdição dos espaços universitários.

Para Norbert Elias (1994), o pertencimento a uma determinada sociedade não se dá por meio de eleições oficiais. Em grande medida, “as pessoas não são convocadas em assembleias” para escolher a sociedade que gostariam de fazer parte. Esta construção vai acontecendo na cotidianidade, numa relação de trocas que vai compondo a individualidade dos sujeitos e agregando características à sociedade, visto serem unidades indissociáveis.

Elias (1994) apresenta pistas para refletir sobre o modo como se tem enquadrado o sujeito em uma determinada sociedade: as características socioeconômicas e culturais tendem a alocá-lo em um tipo de sociedade e não em outro, todavia é fundante ponderar não serem as referências de formação de individualidades tão pontuais quanto parecem. Até mesmo sem perceber, o encontro entre pessoas pode resultar em um ponto de referência de relevância considerável para a constituição de individualidades. Neste sentido, nos parece fundamental dialogar com os eixos teóricos delimitados por Elias (1994) quando escreveu *Sociedade dos Indivíduos*. Nesta obra, o sociólogo assume como perspectiva a construção da individualidade na relação com as redes de sociabilidades constituídas com elasticidade. “E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação a outras, a ela e nada mais, que chamamos ‘sociedade’” (p. 23). Para o referido autor,

[...] cada pessoa singular está presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que a prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis, como grilhões de ferro. (ELIAS, 1994, p. 23)

Assim, não podemos compreender o sucesso dos jovens de classes populares, estudantes de escolas em sua grande maioria precarizadas, como um fator de genialidade. O gráfico 06, a seguir, sinaliza que grande parte das pessoas com níveis socioeconômicos acima da linha da pobreza têm se

destacado na conquista das bolsas do ProUni. Todavia, julgamos considerável o número de estudantes que, mesmo convivendo com os desafios da pobreza extrema e absoluta, conseguiram romper barreiras e acessar o ensino superior com bolsa ProUni. Essa informação não pode ser tomada como a concretização da democratização do ensino superior, invisibilizando a situação de milhares de pessoas que sequer têm esperança de concluir a educação básica (e o desejo de acessar o ensino superior está se transformado em um sonho impossível), mas nos ajuda a desconstruir a ideia de que o acesso de pessoas pauperizadas ao ensino superior só seria possível quando a elas fosse agregado o fenômeno da genialidade.

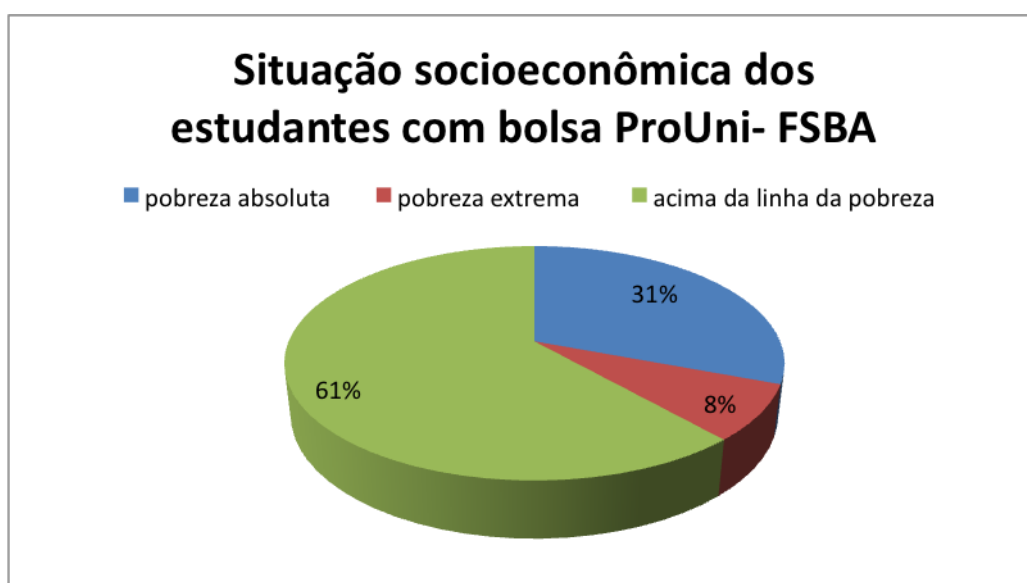


Gráfico 6 –Situação socioeconômica dos estudantes -ProUni- FSBA

Fonte: FSBA/Pesquisa Direta, 2011

Não se trata de gênios, pois a relação positiva construída com o saber escolarizado não se explica com a ideia de um sujeito formado como um cosmo natural e autônomo. Com Elias, defendo que “[...] o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros” (1994, p. 56). O número de estudantes, evidenciado no gráfico com situação socioeconômica abaixo da linha da pobreza, já situa uma possibilidade

diferenciada de se pensar o acesso de estudantes populares ao ensino superior.

O rompimento da crença de que a Universidade não é “lugar de pobre” nos parece um exemplo concreto da tessitura de redes sociais que extrapolam os lugares historicamente demarcados para os estudantes populares. Desvela inconformismo e resistência ao instituído, e, a partir dos elos de construção de individualidades, os estudantes assumem o desafio de ocupar um espaço do qual têm sido destituídos historicamente, por conta de uma construção sociopolítica que não reconhecia nos grupos populares indicadores de pertença à educação superior.

Estar fisicamente nos espaços onde acontece a educação superior não é a única maneira de se estabelecer redes de relações entre Comunidade e Universidade. Partindo das ideias de Norbert Elias (1994), quando discute a sociedade dos indivíduos, reafirmando as nossas reflexões anteriores, pressupomos existir redes de relações de jovens do ProUni com pessoas ou grupos de referência que contribuíram para a construção de uma rede de relação entre o estudante e a Universidade. Talvez, os estudantes não reconheçam estes vasos comunicantes em suas redes de relações sociais legitimadas; são informações que podem estar no nível do inconsciente, compondo o que estamos conceituando como redes de relações subterrâneas. “[...] cada pessoa só pode dizer ‘eu’ se e porque pode, ao mesmo tempo, dizer nós” (p. 57). Isto significa dizer que, inevitavelmente, nos constituímos na relação com o outro.

Neste sentido, pensar a construção de vínculos entre jovens populares e Universidade pode não significar a efetiva convivência dos sujeitos com o universo da academia. Em algumas circunstâncias, as redes de relações são sutis e se estabelecem nos encontros, do cotidiano, com pessoas que imprimem marcas de referência do saber acadêmico. Esta sutileza pode ser lida como ponto de resistência dos grupos sociais para reagirem à imposição de uma lógica que os deixa fora do circuito dos saberes reconhecidos como hegemônicos. Neste sentido, denominamos estas redes como Redes de Relações Subterrâneas, isto é, redes de relações construídas a partir de

conhecimentos pré-reflexivos das famílias e grupos sociais com os quais os estudantes se relacionam.

Elas existem, mas são silenciadas e, por conta deste silenciamento, evocamos a ideia de redes de relações submersas. Todavia, não é nosso interesse tratar a dimensão subterrânea como algo que está soterrado e precisa de alguém para escavar e fazê-lo emergir. A ideia de redes de relações subterrâneas que desejamos imprimir vincula-se às redes de construção de saberes que estão submersos por falta de visibilidade e legitimidade, mas estão presentes no cotidiano e circulam positivando a relação dos jovens de classes populares com os saberes acadêmicos. A nosso ver, as redes de relações subterrâneas constituem elos expressivos na construção de subjetividades humanas e, longe de significarem uma “subjetividade conformista”, figura como uma “subjetividade rebelde” (SANTOS, 2007), porque, enquanto rasuram o discurso estabelecido, trazem para o centro da discussão uma realidade que a lógica normalizada decretava improvável.

É possível que a expressão “subterrânea” cause certo estranhamento por conta do seu uso corrente, mas retomar essa noção inspirada nas ideias de Deleuze e Guatarri (1995), Santos (2007) e Foucault (2007) é uma tentativa de rasurar o significado oficial do termo, potencializando-o a partir da perspectiva de resistência e imanência. Essas redes funcionam como linhas de fuga que atravessam fronteiras e, superando os obstáculos, agregam valores à subjetividade dos jovens.

Todavia, consideramos que estabelecer relações entre comunidade e Faculdade não significa garantia de pertencimento. O impacto sofrido por José (29 anos, 2010), jovem com bolsa integral do ProUni, atesta a dificuldade de pessoas pauperizadas sentirem-se pertencentes à realidade das Faculdades privadas. O estudante relatou não ter suportado frequentar o curso de Jornalismo da FSBA, pois considerava violenta a competição entre os colegas: *“Eles eram muito riquinhos”*.

A crítica de José acerca do posicionamento dos seus colegas “riquinhos”, não se limita à percepção de um fato de exclusão pontual; expressa um constrangimento gerado por seu alijamento das instituições do

mundo social, fruto de um modelo de sociedade que “naturaliza” a desigualdade e aceita produzir “gente” de um lado e “subgente” de outro (SOUZA, 2009, p. 24). Este grupo social que sequer foi percebido como “classe” e, portanto, possuidor de uma “gênese social comum” é tratado nos projetos de políticas públicas com superficialidade e, como afirma Souza (2009, p. 25), esta “classe³⁵”, denominada como Ralé brasileira, “sempre foi (in)visível, entre nós, e percebida apenas como ‘conjunto de indivíduos’, carentes ou perigosos”.

Ainda na perspectiva de Souza (2009), esses são os efeitos de uma sociedade economicista que não enfrenta os seus problemas centrais, mensura tudo pela dimensão econômica: se o PIB aumentou, logo o país está indo muito bem e, cada vez mais, as desigualdades sociais vão sendo mascaradas, deixando de lado o que Souza (2009) destaca como o maior conflito social e político: “o abandono social e político, ‘consentido por toda a sociedade’, de toda uma classe de indivíduos ‘precarizados’ que se reproduz há gerações enquanto tal”. (p. 21). Essas pessoas são desprovidas não só dos capitais sociais e econômicos, mas, sobretudo, das “precondições sociais, morais e culturais que permitem essa apropriação” (p. 21).

José, enquanto membro dessa “classe social,” construiu algumas predisposições que o fizeram romper com o determinismo histórico e adentrar em um espaço imprevisível para o seu grupo social. Ele desconstrói a lógica estabelecida, mas o imaginário social, em relação ao acesso de pessoas pauperizadas à educação, sustenta uma proposta economicista, a qual propaga a força de um liberalismo economicista. Este é considerado por Souza (2009) subproduto de um tipo de liberalismo triunfalista, dominante no planeta e que, no Brasil, se sustenta “pela falsa oposição entre Mercado como reino paradisíaco de todas as virtudes e privilégio e o Estado identificado como a corrupção” (p.16).

³⁵ Essa “classe social” foi conceituada por Jessé de Souza como **Ralé** brasileira, expressão encontrada pelo referido autor para chamar atenção sobre o abandono de grande parte da população do Brasil, alijada de direitos sociais, econômicos e políticos.

O fato é que, uma vez atribuída a “origem do mal” à corrupção estatal, se ignoram as ambiguidades das instituições mencionadas e os “reais conflitos sociais que causam dor, sofrimento para dezenas de milhões de brasileiros tornados literalmente invisíveis”. (p. 17). Neste sentido, a educação é pensada na perspectiva da “meritocracia”, o mercado diz cumprir o seu papel, remunerando o profissional de acordo com o seu desempenho; o Estado oferece concursos, declarando que todos podem participar, mas o mérito é de quem tiver melhor desempenho. Fica esquecido, entretanto, que não se nasce predestinado para ter êxito nos estudos. As condições para o bom êxito são construídas na relação com o contexto social de cada um e, sendo a disparidade entre as classes alta, média e a classe pauperizada – “Ralé brasileira” – gritante, não é de surpreender ser o desempenho dos estudantes díspare nas diferentes classes sociais.

Na verdade, fica posto no discurso da meritocracia a atribuição da conquista ao sujeito, desvinculando-o do seu contexto social. E se o mérito é individual, nada mais justo do que devolver o fracasso a quem não teve as condições de possibilidade para ser bem sucedido e atribuir mérito pelo sucesso aos que, tendo as condições, vencem e tem a sua conquista reconhecida como mérito individual. E, assim, as desigualdades econômica, política e social são naturalizadas, fazendo com que “riquinhos” se proliferem com atitudes excludentes e estas atitudes sejam consideradas legítimas.

Afetado por essa trama excludente, José afirmava ter cansado de não se vestir a altura dos colegas e não ter o dinheiro para tirar as fotocópias. Essa foi uma das motivações da transferência do aluno para o curso de Pedagogia da mesma faculdade, espaço onde, de acordo com o jovem, sentia-se acolhido, “[...] porque o grupo se parece mais comigo”. Este relato marca a existência de comprometimento no senso de pertencimento do estudante ao ambiente que frequentava. Acessar a Faculdade não significa garantia de permanência exitosa no ensino superior. Por outro lado, é perceptível a inventividade do estudante para se manter na instituição, mesmo quando essa manobra comporta mudanças radicais e exige a capacidade de lidar com o estranhamento do ambiente, o que, na verdade, pode ter relação com a história de exclusão de pessoas das classes populares da Universidade, ou

com o conflito de querer estar e não se sentir pertencente ao lugar. Reação diretamente vinculada ao pensamento de Bourdieu, quando trata dos diversos tipos de capitais, mostrando a relação existente entre o espaço que se pode ocupar e o acúmulo de capitais cultural e econômico.

Acreditamos ser fundante o reconhecimento de que a constituição do nosso Eu não pode prescindir da relação com outros “Eus”. Isto nos insere na compreensão de ser nossa subjetividade construída na interdependência com redes de relações com as quais nos vinculamos. Se jovens de classes populares, conectados às redes de socialização de saberes particulares, aprendem a enfrentar os percalços gerados pela desigualdade socioeconômica que os afeta, desconstruindo, com sutileza, uma lógica normalizada (FOUCAULT, 2007), significa terem agregado saberes relevantes para uma ecologia de saberes que, como Santos (2009), estamos julgando indispensável para a construção de uma nova racionalidade. Talvez, com isso, nos aproximamos de uma compreensão de que o acesso ao saber científico precisa de condições socioeconômicas, estando, pois, inclusa como uma das condições indispensáveis ao acesso ao conhecimento científico, pelas pessoas das classes populares, o diálogo entre a cultura acadêmica e a cultura de origem das pessoas que aprendem.

Isto inclui a consciência de quem medeia o saber científico da urgência de compreender as formas de aquisição de saberes desenvolvidos pelos sujeitos das classes populares. Nesta perspectiva, entendemos que encontrar formas de aproximação entre o modo como o saber científico é socializado e a maneira como os sujeitos aprendem, pode ser um caminho inteligente para não cairmos no risco de produzir e legitimar a violência simbólica. Esta, na realidade da educação formal brasileira, tem contribuído para aumentar o número dos que passam pelas escolas e saem como se nunca tivessem passado por ela, por não conseguirem sentir-se pertencentes e não perceberem sentido nos saberes socializados para a sua existência humana.

A circulação destas posturas na Universidade seria, no mínimo, um sinal de lucidez e estaria diretamente relacionada ao sentido de reparação de direitos negados aos grupos historicamente excluídos, ao tempo em que se

reconheceria os saberes forjados nas redes de relações compreendidas aqui como subterrâneas.

4.1 PROCESSOS DE APROXIMAÇÃO COM O SABER ACADÊMICO: ENTRE DISPOSIÇÕES E CONSTRUÇÃO DE MARGENS POSITIVAS

É o ponto de vista que cria o objecto e não o objecto que fica tranquilamente à espera, no real, do ponto de vista científico que venha revelá-lo. (LAHIRE citando SAUSSURE)

O modo como lidamos com as informações que emergem de um campo de pesquisa é sempre carregado do ponto de vista do pesquisador e de escolhas teórico/metodológicas, que, ao longo do percurso, vão sendo concebidas. Neste momento específico, quando surge a exigência de uma sensibilidade maior para compreender as redes de relações que propiciaram aos jovens bolsistas do ProUni estabelecerem afinidades com os saberes acadêmicos, bem como gerar aproximações com suas dinâmicas de significação e com a construção de emancipação social, recorremos ao conceito de disposição e logo nos interpelamos sobre sua origem. É pertinente considerar as observações de Bernardo Lahire (2004b), ao lembrar nossa tendência em associar o surgimento de uma ideia à primeira pessoa que a anuncia e, deste modo, poderíamos nos reportar a vários filósofos gregos que viveram e produziram ideias há alguns séculos A.C. Em se tratando de noções antigas, como as provenientes da tradição disposicionista, “com noções de disposição, inclinação, propensão, hábito ou tendência” (LAHIRE, 2004b, p.19), torna-se impropriedade a pretensão de uma descrição precisa sobre sua gênese. Optamos por tecer reflexões com algumas ideias produzidas por Aristóteles acerca da noção de disposição, priorizando a perspectiva balizadora das pesquisas de Lahire, o qual, mantendo os princípios da tradição disposicionista, se utiliza da inventividade teórico/metodológica e empírica para compreender as realidades sociais que se propôs estudar.

Aristóteles (1996), no segundo livro da *Ética a Nicômaco*, inspira elaborações sobre a compreensão do conceito de disposição. É evidente que

ele está analisando o tema da ética, contudo, na reflexão filosófica, estas questões têm a ver com o comportamento humano. Analisando tal comportamento, ele se pergunta qual é o comportamento correto, excelente? Este comportamento ele chama de *excelência moral*, algo que se destaca como tipicamente humano e faz do homem um ser humano bom. Nesta análise mais geral do comportamento humano, os posicionamentos positivos do ser humano estão relacionados tanto às disposições, quanto ao hábito.

Portanto, nem por natureza nem contrariamente à natureza a excelência moral é engendrada em nós, mas a natureza nos dá a capacidade de recebê-la e esta capacidade se aperfeiçoa com o hábito. (ARISTÓTELES, 1996, p.137).

Nestes termos, uma pessoa não se comporta como se comporta por natureza ou contra a natureza, mas ela tem uma disposição natural para se comportar de certa forma ou de outra; disposição, porém, que se desenvolve de uma maneira ou de outra dependendo do “treinamento”, hábito (educação, influência do meio). Para o referido autor, está claro que o ser humano não é nem puramente natural nem puramente cultural. O ser humano tem uma predisposição natural, que pode ou não se desenvolver.

Para explicar o que seria a excelência da alma (psique) humana, Aristóteles (1996, p.142) apresenta três dimensões: a primeira refere-se às *emoções*, que são reações emotivas, algo natural, puramente instintivo, que não tem a ver com a responsabilidade; “[...] são os sentimentos de prazer ou sofrimento”. A segunda dimensão é constituída pelas *faculdades*, compreendidas como as potencialidades em virtude das quais somos capazes de sentir as emoções; seria a possibilidade que existe no ser humano de sentir ou fazer determinada coisa, como, por exemplo, a faculdade de se alegrar, de amar ou de odiar. E, por fim, as *disposições*, significadas por Aristóteles como o elemento que permite a postura ética, a responsabilidade humana, ou seja, a maneira como eu me posiciono frente às emoções e administro as minhas faculdades.

A noção de disposição presente na análise de Aristóteles está relacionada a uma temática específica e cumpre o papel de explicar o problema da construção do comportamento ético de um indivíduo, ou do

modo como os sujeitos se posicionam frente às emoções e ações. Essa ideia de disposição faz parte de um arcabouço de pensamentos que construiu o modo como alguns pesquisadores, sobretudo da área da sociologia, buscam estudar o “social individualizado”, ou o “social refletido num corpo individual” (LAHIRE, 2005). Para o autor em evidência, estudar o social individualizado “[...] tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social de forma incorporada, interiorizada.” (p. 14). Esta proposição se relaciona com as ponderações de Aristóteles, quando afirma ser o processo de construção do que ele denomina como *excelência moral* uma elaboração engendrada com dimensões culturais e “naturais”, e estas duas dimensões estamos concebendo como os aspectos individuais e sociais dos estudantes do ProUni, que, na imbricação com suas redes de relações, constroem posicionamentos acerca do saber acadêmico.

Com isso, não estamos excluindo o papel das políticas públicas sociais como fator de grande relevância para o desenvolvimento dos indivíduos. Aristóteles (1996, p. 316) vai contribuir também para pensar a dimensão política na formação dos sujeitos, quando defende que aprender passa pela dimensão natural: as pessoas recebem dotes e eles são “[...] decorrentes de uma causa divina” (p.316), ou seja, existem pessoas mais dispostas a aprender e outras que precisam de mais esforços para sedimentar a aprendizagem. Contudo, avançou para a dimensão política do aprender ao afirmar que “[...] a alma de quem aprende precisa ser cultivada por meio de hábitos que induzam quem aprende a gostar e desgostar acertadamente, à semelhança da terra que deve nutrir a semente”. A terra que nutre a semente, na realidade dos participantes da pesquisa em discussão, pode ser compreendida como os recursos socioeconômicos, os quais deveriam ser acessados pelas pessoas das classes populares por meio das políticas públicas sociais, com ações emergenciais e estruturais.

Esta lógica se evidencia também nas ideias de Aristóteles, quando se posiciona sobre a questão da ética, mostrando que a ética precisa estar relacionada com a questão da política, pois, para ele, a construção ética de uma pessoa, dentro de uma perspectiva grega, não se dá apenas com o

indivíduo, mas com o indivíduo que vive na polis, na cidade e, portanto, a sua convivência com o contexto é determinante para favorecer ou prejudicar o seu desenvolvimento. Isto significa considerar que a junção de fatores naturais, ou seja, as predisposições que temos, com o hábito e a instrução constituem elementos fundamentais para os indivíduos desenvolverem suas potencialidades.

Daí a relevância de não nos atermos somente à análise de uma prática ou comportamento específico do sujeito, mas mergulhar na interpretação das memórias da vida cotidiana dos jovens do ProUni, para nos aproximarmos de situações que vão nos dando pistas acerca das formas individualizadas de incorporação do capital disposicional acumulado por cada indivíduo ao longo de suas trajetórias.

Ao referendarmos um estudo na teoria das disposições, estamos nos comprometendo com a interpretação de uma realidade, sem nos prendermos apenas ao registro ou à observação de uma situação única. A ideia de disposição está relacionada à interpretação de como a realidade social vai sendo interiorizada para constituir o indivíduo. Portanto, pensar uma determinada disposição individual consiste na interpretação de um conjunto de fatos e práticas que podem favorecer a compreensão da questão em estudo. Para Lahire (2004b, p. 27), “[...] uma disposição é uma realidade reconstruída, que como tal nunca é observada diretamente.” As disposições salientam tendências sociais, não dependem da vontade individual, podem ser fortalecidas por solicitações frequentes ou podem ser debilitadas por não serem exercidas. Assim, não podem ser interpretadas como meras respostas a estímulos, pois uma disposição é “[...] uma maneira de ver, sentir e agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações.” (LAHIRE, 2004b, p. 30). Isto aponta a necessidade de um esforço para concatenar fatos e, no caso específico do estudo em discussão, compreender como jovens do ProUni vão significando suas experiências com o saber acadêmico e construindo possibilidades de emancipação social.

É por meio da aproximação do “tecido de imbricações sociais” (ELIAS, 1994), em que os jovens estão inseridos, que organizamos as biografias dos seis estudantes participantes da pesquisa e, ao longo da elaboração das

biografias, as pistas do patrimônio disposicional dos estudantes foram evidenciadas, tanto pela frequência com que tal forma de se posicionar emergiu nas entrevistas, quanto nas observações e conversas informais. Por se tratar de um estudo sobre a maneira como os participantes da pesquisa construíram vínculos positivos com o saber acadêmico, dando relevo às suas redes de relações subterrâneas, as entrevistas com questões semiestruturadas tratam das memórias da escola, família, estratégias de organização de documentos da família, pessoas que influenciaram no processo de construção dos saberes escolarizados, ingresso e dinâmicas de permanência na educação superior, dentre outras.

Embora as questões fossem comuns, cada estudante apresentou um contorno singular de sua itinerância, o que tornou a análise ainda mais curiosa, visto ser o grande desafio de nossas análises levar em conta práticas e comportamentos sociais que atores individuais incorporaram ao longo de suas trajetórias. Neste domínio, Garrinchinha, Shannon, Benedito, Olivia, Ravije e Jean³⁶, narram suas memórias de vida num misto de emoção e razão, sem perderem a oportunidade de maravilhar-se ou indignar-se frente aos relatos, quando estes sentimentos foram suscitados por suas lembranças.

Durante a organização das biografias sociais, pretendemos destacar as disposições que aparecem com frequência nas itinerâncias dos jovens, refletindo sobre o papel dessas disposições na construção de margens outras, ou margens positivas dos mapas formativos dos estudantes do ProUni, enquanto evidenciaremos as disposições como marcas das biografias sociais que iremos organizar.

³⁶ Estes(as) estudantes participaram do estudo de múltiplos casos e, no quadro sinótico da página 85, fora apresentado uma síntese de informações acerca de suas realidades.

5 BIOGRAFIAS SOCIAIS

5.1 GARRINCHINHA

A primeira pessoa a ser entrevistada foi a estudante de Fisioterapia, que escolheu ser identificada por *Garrinchinha*. A jovem explicou estar a escolha do nome relacionada à lembrança positiva da maneira carinhosa que tanto seu pai, quanto sua mãe, utilizavam para se referir ao seu desenvolvimento físico. Na infância a estudante era muito magra e os seus pais costumavam dizer que ela parecia com um pássaro, muito comum em quase todas as regiões do Brasil, que tem o nome popular de garrincha (*Troglodytes musculus*). A escolha do nome foi feita após a entrevista em uma visita à residência da aluna. Era meado de julho, uma tarde de sábado chuvosa, regada com belas histórias de família e café com bolo delicioso, feito pela sogra da aluna. O nome foi revelado neste dia, mas a aluna lembrou que, quando fora sugerido pensar em uma forma de identificação para preservar sua identidade, “veio em mente” a estória da *Garrinchinha*. O codinome chegava carregado de emoção e, quando a estudante fez o relato, os seus olhos brilhavam e, por duas vezes, fez questão de enfatizar que seus pais a chamavam de várias maneiras, mas este “apelido” fora o mais marcante, porque os dois o utilizavam.

A entrevista com Garrinchinha aconteceu na sala de atendimento ao estudante, na Faculdade Social da Bahia e, já nos primeiros encontros com a jovem, percebia sinais de organização e responsabilidade. No telefonema em que marcamos a entrevista, não me pareceu simples para a estudante conseguir um horário disponível: observava um pequeno conflito entre o desejo de continuar participando da pesquisa e a dificuldade de inserir um novo compromisso em uma rotina totalmente sobrecarregada. Não obstante essa dificuldade, foram lembrados os compromissos e, entre o horário da reunião do grupo de pesquisa e o horário da aula, Garrinchinha encontrou meia hora para conceder-me a entrevista.

Considereei o tempo limitado, mas acatei a proposta, esclarecendo que talvez fosse necessário marcar um novo horário, caso o tempo

disponibilizado não fosse suficiente. Durante a semana houve o cancelamento da reunião de pesquisa e logo Garrinchinha telefonou sugerindo a antecipação do horário da entrevista, ao tempo em que me tranquilizou acerca da duração prevista para entrevista, disponibilizando o horário antes programado para a reunião do grupo de pesquisa. Esta atitude de responsabilidade foi confirmada durante todo o percurso da pesquisa (questionário, entrevista, contatos por e-mail, telefonemas e visita à residência da estudante), somada a uma postura ética e acolhedora que facilitou, sobremaneira, a nossa aproximação e o encontro com o seu percurso formativo.

A estudante chegou ao local da entrevista com pontualidade, vestia-se com simplicidade, mas de maneira elegante. Apresentou-se com leveza e cordialidade, favorecendo uma atitude de acolhimento entre pesquisadora e participante da pesquisa. A entrevista procedeu com tranquilidade: pedi que a estudante se apresentasse e, após a apresentação, seguimos dialogando sobre questões previamente programadas e outras que emergiram no transcorrer do diálogo. Durante todo o período da entrevista, Garrinchinha demonstrou equilíbrio e boa capacidade de articulação das ideias. Em alguns momentos mostrava-se um tanto emocionada, mas não permitiu que a força da emoção desarticulasse o seu discurso ou a dispersasse do foco da entrevista.

Garrinchinha é estudante de Fisioterapia, tem 21 anos, é filha de pais agricultores e chegou a Salvador no período em que ingressou na Faculdade Social da Bahia. É a segunda filha de uma família de 3 filhos (dois homens e uma mulher). Os pais são separados, mas os dois continuam morando na zona rural. A estudante afirma ter participado de grupos da igreja católica e trabalhado como voluntária em uma ONG ambientalista. No início exercia a função de guia turístico, em um parque da cidade de Miguel Calmon e, posteriormente, assumiu o cargo de secretária da ONG.

Foi nesse contexto social que Garrinchinha cresceu e construiu bases para lidar com situações adversas. Lembra-se da vida no interior com afeto, exalta a beleza do convívio com a natureza e a grandeza das relações de solidariedade consolidadas nas comunidades rurais, mas é categórica ao

afirmar ser repetitiva a vida nas comunidades rurais: “todo dia acontece a mesma coisa”, o diferencial é o dia de sábado, quando todos vão à feira, “é o dia que tudo acontece no interior” (risos), as pessoas vendem o que produziram durante a semana na roça e compram os alimentos necessários. Descrevendo um dia de sua família, Garrinchinha afirmou que todo dia é sempre a mesma coisa:

acorda, toma café, vai pra roça, passa o dia inteiro. Se a roça for perto, volta para o almoço e, se for longe, leva a comida, “a boia fria”, passa o dia inteiro na roça, chega de noite, toma banho, come e dorme e, no outro dia, é tudo a mesma coisa.

Acrescentou ainda, ser esta rotina comum a todas as famílias daquela comunidade; o que pode alterar a dinâmica é o período do inverno, pois, como chove muito, as jornadas são mais curtas e conseqüentemente as pessoas trabalham um pouco menos, pois “quatro horas da tarde já está anoitecendo”.

Embora a estudante exalte a beleza da vida no campo, e tenha demonstrado muita sensibilidade socioambiental, não se reporta à vida na comunidade rural com muito entusiasmo. Critica a falta de perspectiva para o jovem e se reporta a algumas primas que permanecem lá, como pessoas um tanto estagnadas.

É importante considerar que as observações de Garrinchinha, quando tratava da vida no campo, não tinham o tom de desqualificar a dinâmica de vida de quem resiste e tenta sobreviver nesse território geográfico. O que ficou evidente nos encontros e na visita à estudante foi uma atitude de profundo respeito pelo modo de vida dos pais, mas, ao mesmo tempo, um grande desconforto pelas condições de trabalho e serviços (falta energia elétrica, água tratada...) do lugar onde eles moram. O que já fazia parte das inquietações de Milton Santos (2007) quando tratava do “Espaço do Cidadão” e enfatizava que “A distribuição atual dos serviços está gritantemente em desacordo com as exigências presentes das populações, mas também compromete o seu futuro” (p.151). Compreendo esses direitos como inseparáveis da condição de cidadão, portanto, imprescindíveis ao tão desejado processo de redemocratização, que, nas palavras de Santos, “[...]”

não estará completa enquanto todos não forem considerados cidadãos, seja qual for o lugar em que se encontrem.” (p. 50)

A clareza do paradoxo entre qualidade de vida no campo e a precariedade dos serviços prestados ficou evidente também na visita à residência de Garrinchinha. Neste encontro fui apresentada a seu companheiro; fiquei sabendo que eles se conheceram na Faculdade Social e eram colegas de curso. Enquanto mostrava as fotos de família, a estudante falava do estranhamento cultural vivenciado por seu companheiro. Falou da viagem que fizeram para visitar a sua família e expressava satisfação pelo acolhimento das pessoas, lembrava-se da solidariedade de seu povo, reconhecendo as relações mecânicas estabelecidas entre os habitantes da cidade grande. Para não esquecer a grandeza de Milton Santos (2007) quando trata da urbanização fundada no consumo, sobretudo nas cidades grandes, mostra que a solidariedade vai sendo diluída na guerra pelo consumismo e como já sinalizava o referido autor, “[...] os cimentos se dissolvem e mínguem as solidariedades ancestrais”. (p. 29)

Quando Garrinchinha lembrava-se de situações consideradas estranhas pelo companheiro, logo cuidava de dizer que “aquele é o mundo deles” e nós precisamos saber respeitar essas diferenças e conviver com o universo do outro. Um exemplo desta percepção apareceu quando Garrinchinha tratava da linguagem, o “modo de falar” dos seus parentes. Explicou que quando encontra os seus familiares, procura falar do jeito como eles falam, comer o que eles comem, pois compreende esta atitude como necessária para continuar se sentido pertencente e incluída no seu grupo familiar e social. A maneira como a estudante lida com as diferenças evidenciadas diz da sua percepção de que pessoas com trajetórias sociais diferentes constroem percepções sociais diferentes. Existe um esforço significativo para respeitar o modo de vida dos familiares, e suas formas de significação da realidade. Atitude expressa pela jovem quando da necessidade de conviver diretamente com o seu grupo social, a sua adequação à realidade da família já se constituía uma prática comum. Contudo, Garrinchinha não deixa de reconhecer que “aprender é mudar” (CHARLOT, 2005, p.70). E neste sentido, é enfática ao afirmar que, desde

muito cedo, compreendera que quanto mais estudava, ou participava das reflexões dos movimentos sociais, entendia melhor a sua vida e o seu entorno. Afirmava ainda terem estas mudanças implicações que iam desde o seu hábito alimentar, passando por mudanças na linguagem e repercutindo diretamente na maneira de posicionar-se diante da vida cotidiana. Esta, porém, não é uma via de mão única: estudos, a exemplo do desenvolvido por Charlot (2005, p. 71), quando analisa “a relação com a escola e o saber nos bairros populares”, tem mostrado que os pais também percebem a mudança dos filhos e sofrem com o fato deles terem interesses diferentes, “não terem mais vida em comum”. Por outro lado, “[...] estão aceitando que os filhos sejam diferentes deles”, pois sabem ser o sucesso escolar a ponte que pode conduzi-los a uma boa situação social.

Garrinchinha afirmou ter sempre ajudado nas tarefas de casa: no início ajudava a tia, a avó, enfim, as pessoas que ficavam cuidando dela. “Eu sempre ajudei. Lá a gente tem como valor que a pessoa tem que ajudar a mãe, a filha mulher tem que ajudar a mãe nas coisas de casa, já é induzido a isso desde que a gente nasce, eu sempre ajudava.” Em linhas gerais, a cultura de divisão sexual do trabalho, era muito forte na família da referida estudante: os papéis eram bem definidos, mesmo quando isso implicava sobrecarregar a filha com menor idade. Isto é, Garrinchinha tinha menos idade, mas assumia todas as tarefas domésticas e não era colocada em questão a possibilidade de contar com a ajuda do irmão mais velho, pois a tarefa do menino era ficar cuidando da casa, “proteger”. Mesmo que isso determinasse uma divisão desigual do trabalho.

Durante a entrevista e a visita à residência da aluna, não percebi repercussões negativas das atribuições de responsabilidade precoce. Pelo contrário, o modo como a aluna significava sua experiência, com as responsabilidades domésticas, deixava entrever que este foi um aprendizado necessário para a sua vida; ela sempre lembrava de dizer que os valores da família somavam muito. Neste sentido, a estudante infere:

quando eu tinha nove anos, eu já cuidava de tudo sozinha. Não precisava mais minha avó ficar cuidando, minha tia. Eu dava conta de tudo: de lavar roupa, de fazer comida, de cuidar

do meu irmão que era menor, de arrumar a casa. Tinha o mais velho e o mais novo e eu sou a do meio. O mais velho, meio que ficava cuidando da casa, pra “proteger”; eu cuidava da parte de comida e o mais novo brincava (rs,rs...)

Este relato traz em seu conjunto várias inquietações: primeiro, despertava a minha curiosidade acerca de como a infância era significada e vivida no grupo familiar da estudante; segundo, as crianças eram vistas como adultos em miniatura? Conseguiam ser um indivíduo com direito a vivenciar a fase de desenvolvimento em curso? Diante de um relato dessa natureza, muitas perguntas pairam no ar. Voltei ao diário de campo: as entrevistas de Garrinchinha e todas as informações encontradas apontavam para uma relação de arranjos familiares, determinada pela necessidade de sobrevivência. Neste sentido, na convivência com a estudante, não percebi nenhum tipo de desconforto em relação às responsabilidades assumidas. Em muitos momentos, a expressão “não precisava mais minha avó ficar cuidando, minha tia, eu dava conta de tudo”, figurava como um fator de autoafirmação. Dizendo de outra maneira, expressava a certeza de que era uma menina esperta e já conseguia oferecer uma contribuição significativa à sua família.

Dos relatos da estudante, deduzi a existência de uma lógica machista operando no interior do seu grupo familiar. Mas a jovem não parecia partilhar da minha interpretação; tratava a questão como uma forma de organização familiar, que estava em acordo com a cultura da sua comunidade e, portanto, a divisão das tarefas, consideradas por desigual, não lhe causava estranhamento. Da mesma forma, as atribuições de responsabilidade às crianças, por parte dos pais, são significadas por Garrinchinha como uma prática de solidariedade familiar. Isto significa dizer que quem vai trabalhar na roça está provendo a sobrevivência de quem fica, e quem fica é orientado a cooperar, ajudando nos afazeres de casa. Contudo, de acordo com as narrativas de Garrinchinha, as crianças tinham o compromisso com as atividades domésticas, mas, ao concluírem as tarefas, estavam liberadas para brincar e, portanto, inserir em sua condição de infante os brinquedos e as brincadeiras comuns às crianças daquela comunidade.

Outra interpretação acerca da família de Garrinchinha é a percepção da existência de um ganho substancial com a organização interna da vida cotidiana. Havia transparência na dinâmica dos pais, eles iam trabalhar durante a semana, no sábado vendiam a produção na feira e compravam os alimentos. Os filhos incorporavam uma rotina e estavam convencidos de serem protegidos pelos pais. Isto ficou demarcado também nas palavras da estudante, quando afirmou que “[...] mesmo que minha mãe precisasse sair para trabalhar, sempre vai deixando com alguém; mesmo que a gente fique em casa, tem sempre alguém que está ali, os vizinhos ficam de perto olhando.” A ideia de uma vigilância constante, mesmo quando os pais precisam se ausentar, é o que converge para as crianças administrarem as responsabilidades propostas com mais leveza.

Outro sinal de organização presente na família de Garrinchinha, era a maneira como guardavam os documentos da família. Embora a jovem afirme não ter nenhum procedimento padrão definido para guardar os documentos, afirma que os recibos da associação e do sindicato “sempre vão guardando em um lugar seguro, onde não vai molhar, que ninguém vai pegar e pronto”. A estudante não reconhecia o modo como os pais guardavam os documentos da família como um procedimento padrão, mas acabou deixando escapar que:

[...] lembro que minha mãe tinha uma pasta que guardava as coisas básicas da gente: registro, cartão de vacina, essas coisa básicas. Agora, não tinha conta de luz, porque não tinha energia elétrica, não tinha conta de água, porque não tinha água encanada da Embasa.

A ideia de procedimento padrão concebida pela jovem não incluía o modo simples de organizar os documentos, próprio da sua família, mas lembrava que, se alguém orientasse a guardar algum documento, eles guardavam com maior cuidado, mesmo que mais tarde descobrissem a inutilidade do material (a exemplo do que fizeram com os recibos de supermercado). Isso significava que eles tinham uma maneira singular de cuidar dos documentos.

Para ilustrar a narrativa da estudante sobre a falta de luz elétrica na comunidade onde residem seus pais, recuperamos a imagem a seguir, a qual

expressa a realidade de um ambiente onde as residências, ainda, eram iluminadas à luz de candeeiro, apresentando também uma forma de celebração da vida na comunidade. De acordo com informações de Garrinchinha, esta fotografia registrou o aniversário da sua prima, momento em que os parentes e amigos se reúnem, as crianças se divertem e os adultos aproveitam para conversar. A estudante é a segunda da esquerda e encontra-se entre uma prima e a avó.



Figura 1-Lembrança da infância de Garrinchinha

Fonte: arquivo de família da estudante Garrichinha

Quanto à escolarização dos pais, Garrinchinha infere que o pai “não estudou muito”, mas lê e escreve, e a mãe lê e escreve um pouco. A estudante lembra e lamenta os percalços enfrentados por seus pais para conseguir estudar e, com voz embargada, recorda que,

[...] na época que eles tiveram acesso a escola, era muito diferente. Por exemplo, meu pai: a minha vó, mãe do meu pai, teve muitos filhos e moravam muito longe da escola, então, não dava pra ir todos no mesmo dia, tinham que escolher qual dos filhos ia pra escola naquele dia. Desta forma, parte dos filhos iam, enquanto outros ficavam, ajudando meu avó nos trabalhos com a agricultura. E esta situação ia se revezando

ao longo da semana, para que todos fossem um pouco à escola e também ajudasse meu avô.

Já o processo de escolarização dos familiares de sua mãe foi menos sacrificado, a família morava mais perto da escola e não precisaram fazer revezamento para frequentá-la, “embora, só estudaram até a segunda série³⁷, mal aprenderam a escrever ou ler alguma coisa.”

As memórias que os pais de Garrinchinha guardavam da escola, a fazem convicta de que, para seu pai, o desejo de que ela frequentasse a escola estava relacionado ao fato de morarem mais perto de uma instituição escolar e poder oferecer aos filhos uma oportunidade que ele não teve. No relato da referida jovem, as lembranças da dificuldade de acesso à escola são constitutivas de grande desconforto do seu pai. E o conflito é anterior aos problemas de aprendizagem ou não aprendizagem, tão comuns ao universo escolar. A questão de base vincula-se às condições materiais de existência e, portanto, refere-se às possibilidades para adentrar ao espaço escolar e, com essas evidências, a estudante acaba associando a orientação dos pais para os filhos frequentarem a escola à proximidade da Instituição. Para melhor explicar a complexidade dos estímulos dos pais para os filhos estudarem, Garrinchinha sinaliza: “Então, assim, mandavam a gente ir pra escola que sabia que tinha que ir e aproveitar, já que eles não tiveram oportunidade”. Ao perguntar sobre o incentivo recebido dos pais para estudar, Garrinchinha afirmava que “Eles incentivavam ao modo deles” e, explicando qual seria este modo, faz referência à falta de um acompanhamento sistemático dos pais. Diz que eles incentivavam,

[...] mas não daquela maneira calorosa, como a gente vê os pais hoje, levando, estudando juntos, ensinando alguma coisa. Até porque eles também não sabiam o que falar, ou o que ensinar, relacionado com o que estávamos estudando.

³⁷ A estudante se refere ao 3º ano do ensino fundamental I.

Garrinchinha procura explicar a atitude de seus pais, quanto ao incentivo dos estudos, mostrando a diferença de posicionamentos de pais com níveis diferentes de escolaridade. Não esconde que sentia falta de um acompanhamento sistemático nas atividades escolares, mas compreende as dificuldades dos genitores, desassociando o modo como seus pais incentivavam os estudos da fragilidade de vínculos afetivos. Isto foi registrado em vários momentos da entrevista, bem como durante a visita na residência de Garrinchinha. A jovem expressava muita satisfação pela relação afetiva estabelecida com os genitores. O que efetivamente entra em jogo é a pouca familiaridade dos pais com o capital cultural que circula no universo da escola e a percepção da filha acerca da importância do acompanhamento sistemático nas atividades escolares. Neste sentido, Garrinchinha expressa:

Então, assim, quando eu comecei a ver outras famílias, de colegas meus da escola, eu via que algumas delas eram diferentes, porque os pais já tiveram outro acesso, mesmo que não muito diferente, mas já um pouco melhor, e incentivava mais, nesse ponto de estudar juntos. Se tinha dificuldade de aprender, eles ensinavam, ajudava. Meus pais não tinham como fazer isso; era assim, a matemática básica eles não conseguiam me ajudar. (risos)! Então, incentivavam do modo deles. Não o incentivar que a gente vê hoje, mas era a maneira que eles tinham disponível para nos ofertar.

Estas questões podem ser problematizadas a partir de dois raciocínios utilizados por Dubet (2008), quando da sua tentativa de explicar a força e a estabilidade da ação das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares. Para o autor dois raciocínios precisam ser considerados: o primeiro pondera que os grupos culturais e sociais desenvolvem competências mais ou menos favoráveis ao êxito escolar. Isto significa dizer que, diretamente, cada grupo social tende a valorizar mais ou menos os estudos ou estar em condição de se envolver mais ou menos com as atividades escolares dos filhos; o segundo raciocínio enfatiza “o papel dos recursos e das capacidades estratégicas das famílias” (DUBET, 2008, p. 3).

Nas circunstâncias da pouca familiaridade dos pais de Garrinchinha com a escola, não está em jogo a questão da valorização desse espaço de

aprendizagem. Entre os seus pais existe um entendimento de que a escola é importante. Durante a entrevista, demorei para compreender o paradoxo entre os pais não entenderem “as coisas da escola” e, ao mesmo tempo, transmitirem à filha uma crença profunda na importância da escola. Então, perguntei se ela seria capaz, ao ser orientada pelos pais para ir à escola, por interesses outros, desvirtuar o percurso. A estudante respondera com muita precisão:

Não, eu nunca fiz, mas não por medo de que descobrissem que eu não ia para a escola, mas porque sabia que deveria ir. Nunca duvidei! Se ele está mandando, é porque é a melhor coisa. Já tive colegas na mesma idade, na mesma situação, que não tinham o mesmo pensamento. Mas, assim, se eles mandassem, eu fazia. Não como imposição, mas por entender que estavam me pedindo a coisa certa.

A confiança na atitude de cuidado dos genitores alimenta a certeza de que a aprendizagem dos conhecimentos escolarizados é um bem indispensável à ascensão social. Nesta perspectiva, o vínculo de confiança construído entre os pais e a filha, exerce papel preponderante; ela aceita a orientação da família, constrói a convicção da importância de frequentar a escola, enquanto vai compreendendo o papel desse espaço de socialização de saberes para sua formação pessoal e social. Dizendo de outra maneira, a organização da vida cotidiana da família vai dando conta de pistas necessárias ao exercício de uma organização mental imprescindível à aprendizagem de saberes ainda mais complexos; o que estamos considerando como parte do patrimônio disposicional, incorporado por Garrinchinha ao longo da sua história de vida, o qual, além de estimular a disposição de *autoridade/autoconfiança, concentração e autodisciplina* permite-lhe o envolvimento com um capital linguístico que circula nas instituições escolares, já mencionado anteriormente, e compreendido por Bourdieu (2010, p.97) como um saber que exerce influência em todos os níveis de escolarização, inclusive “[...] em todas as carreiras universitárias”.

A disposição à autodisciplina, construída nas dinâmicas familiares, e a sensibilidade com os problemas sociais, decorrente da vivência de Garrinchinha na pastoral da criança, convergiram para a busca de outros

espaços de participação social. É quando a referida estudante consegue ir morar na cidade e começa a participar de Conselhos Municipais, Grupos da Pastoral, Conselho de saúde, Conselho de Meio Ambiente e ONGs. Afirmava não contar com a aprovação dos amigos na participação dessas ações, o que não significava um empecilho para sua participação,

Eu sempre participava das reuniões. Todo mundo dizia que era chato participar, mas eu gostava de ir, porque eu entendia e acho que a causa era válida. Eu entendia o meio a minha volta, eu pensava melhor, se eu entendesse o que estava acontecendo a minha volta.

Durante a entrevista, a estudante reconhece esses espaços de aprendizagem como referência em seu processo formativo. E, tratando dos grupos sociais que participara, afirma: “Eu acho que todos eles, cada um no seu momento, somaram muito, favoreceram muito a personalidade que tenho hoje”. Contudo, a experiência vivenciada na ONG é destacada como a que mais a aproximou do desejo de querer saber mais.

Garrinchinha relatou ter chegado à referida instituição por intermédio de seu irmão mais velho, o qual trabalhava nessa unidade florestal³⁸ e falava dos atrativos da reserva (cachoeiras, trilhas, plantas). Fez algumas visitas com seu irmão, participou de cursos oferecidos pela ONG, com o objetivo de ajudar os voluntários a “[...]entender o meio em que trabalhavam” e posteriormente foi convidada para trabalhar como guia: “[...] eu fui cada vez me engajando na ONG, depois virei secretária e aí foi rendendo, até que vim embora pra cá.”

Garrinchinha diz ter sido o ingresso na ONG imprescindível para despertar o seu desejo de querer continuar aprendendo. Afirma que, a princípio, entrou na referida reserva florestal para fazer algo em prol da

³⁸ A ONG que cuidava do parque de Miguel Calmon estava preocupada também com outros espaços de preservação ambiental e, a partir das explicações de Garrinchinha, compreendi que a área de preservação ambiental, na qual trabalhou, era parte de um conjunto de unidades florestais que estava sob a responsabilidade da ONG.

causa ambiental, que gostava muito; no decorrer da experiência, percebeu a existência da possibilidade de outros ganhos formativos:

[...] a gente se depara com outras pessoas que já tem outras experiências, a gente amadurece mais rápido, porque a gente convive com outras pessoas que estão falando coisas além do que você conhece. Meio que eles te puxam para pensar no mundo deles.

De acordo com as narrativas da estudante, já no ensino médio percebeu resultados concretos da sua participação na unidade de reserva ambiental. Lembra-se do vínculo positivo com os assuntos de Biologia, ao tempo em que relata uma vivência de imersão significativa no universo do saber escolarizado:

Gostei muito de biologia, por conta do trabalho no parque. E esse professor dava aula muito bem. As pessoas não gostavam dele, porque ele era muito sério, mas as aulas dele eram muito boas. Eu entendia tudo que ele dava, sem precisar estudar, porque era muito fácil. Parece que eu estava no universo dele, naquele momento da aula. Eu prestava atenção na aula, do começo ao fim. Eu nunca estudava pras provas dele, porque eu já sabia tudo, eu tinha muita facilidade de fazer a prova dele. É tanto que eu queria fazer vestibular pra biologia, por conta desse professor, mas na minha cidade não tinha, na cidade vizinha também não tinha, e aí acabou que eu fui fazendo os ENEMs da vida e consegui a bolsa pra Fisioterapia.

Ao tratar do ingresso na Educação Superior, Garrichinha é categórica em assumir o diferencial construído no contexto das organizações sociais: “Eu tinha esse diferencial, eu acho que foi tudo mais rápido e mais fácil pra mim por conta dessa convivência”. A estudante lembrou que antes de ser aprovada no curso de fisioterapia da FSBA, participou do processo seletivo da UNEB e não obteve êxito, foi aprovada no curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Manaus e, por questões financeiras, não pôde cursar. Todavia, lembra que só veio para Salvador porque pôde contar com a solidariedade de amigos, avós, madrinha. Eles colaboraram com uma quantia em dinheiro para a sua sobrevivência, até que conseguisse um trabalho remunerado. Para a estudante, seus pais ficaram contentes, mas não compreenderam a dimensão da sua conquista. Garrichinha havia sido a

primeira do seu grupo familiar e da sua comunidade (rural) a adentrar na Educação Superior. Este processo, compartilhado por Garrinchinha e sua família, associa ao que Charlot (2005) chamou de *Heterogeneidade na continuidade ou continuidade na heterogeneidade*. “Os pais estão aceitando que os filhos sejam diferentes deles, porque essa é uma necessidade para que possam ser bem-sucedidos na escola”. (p. 71). Existe cumplicidade entre pais e filhos, mas esta mudança é carregada de orgulho e sofrimento: se por um lado os pais se alegram pelas conquistas dos filhos, por outro sofrem, porque, sendo os filhos tão diferentes dos pais, torna-se difícil uma vida comum, uma vez que os interesses são diferentes.

Aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar minha visão de mundo, minha visão da vida. (CHARLOT, 2005, p.71).

Garrinchinha se situa neste movimento de mudança e, ao ser questionada sobre como foi construída esta disposição organizativa e “desejo de saber mais”, assegura não saber de onde veio, mas afirma não ter recebido dos pais. E, explicando as diferenças de perspectivas, relata:

Meus pais podem até ser guerreiros, em outros aspectos, até de sobrevivência, porque o universo que eles tem acesso é outro. Então, assim: você tem que trabalhar para comer, não tem que estudar para ter uma outra vida, não financeiramente, mas de conhecimento, de relação com o mundo, ser humano e mundo.

A estudante fica tão perplexa com o questionamento acerca da construção do gosto pelos estudos que apela para a crença nos signos: diz ser “[...] virginiana nessa coisa de ser organizada, de ser mais certinha, atribuo a isso, acabo acreditando porque não tenho outra explicação pro momento”. Esta afirmativa está atrelada à constatação de que ninguém da sua família fez Faculdade. “Pra minha realidade, de onde eu vim era na zona rural, daquela zona rural toda, da minha família toda, eu era a única pessoa que estava saindo dali pra fazer Faculdade.” Garrinchinha assume o espaço

que conquistou e expressa com convicção que a sua conquista a “enchia de orgulho. Embora meus pais não entendesse o tamanho disso tudo.”

Para a estudante, as pessoas que conviviam com ela no trabalho foram as que mais incentivaram e compreenderam a dimensão da sua conquista. “O grupo que era mais atuante, ia pra toda reunião, todo congresso, toda reunião de conselho que tinha, eu estava lá. Eu acho que isso somou muito em minha vida, prá tudo”. Esta rede de colaboração social, construída no contexto da ONG, se mostrou importante, também, por ter sido a ponte para Garrichinha conseguir o vínculo empregatício na empresa de *esporte de aventura*, onde trabalha e, conseqüentemente, prover a sua sobrevivência na cidade de Salvador.

Ao chegar à Faculdade, a estudante aspirou viver a experiência de educação superior com intensidade. Afirmou que, no início, o seu sentimento era: “se eu pudesse, passava o dia e a noite aqui, fazendo monitoria de manhã, estudando a tarde, fazendo Faculdade de noite, mas não foi possível.” A bolsa supria o custo com a mensalidade, mas, sem trabalhar, a sua permanência na educação superior seria inviabilizada. Garrichinha foi obrigada, pelas circunstâncias, a trabalhar e criar sua dinâmica de organização para dar conta de conciliar vida acadêmica e atividade profissional.

5.2 SHANNON

O nome que, de acordo com a estudante, “é um nome celta e significa Pequena Sábia”, foi recebido pela estudante na adolescência; ela afirmou que não costuma ser chamada assim, porém, o guarda na memória, porque “[...] foi dado como elogio por amigos de longas datas.”

O primeiro encontro com a referida estudante aconteceu no corredor da Faculdade. Havia feito uma primeira tentativa de socialização dos questionários nos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda, por meio de visitas às salas de aula, e o resultado foi insatisfatório. Encontrei poucos estudantes do ProUni e, além disso, apenas três questionários foram respondidos e devolvidos. Portanto, resolvi circular pelos corredores e visitar

o pátio da unidade de comunicação, no horário do intervalo. Em uma dessas visitas, encontrei a estudante e a convidei para participar da pesquisa. Houve interesse de sua parte, mas o questionário fora respondido em um tempo ínfimo, já que ela estava prestes a se deslocar para uma atividade fora do espaço da Faculdade. Contudo, o limite de tempo não significou empecilho para que o instrumento fosse respondido e a estudante manifestasse o desejo de continuar participando da pesquisa.

Shannon tem 26 anos, é estudante do 6º semestre do curso de Jornalismo, é mãe de um menino de 6 anos, sempre morou em Salvador e é a primeira de uma família de dois filhos. Seu pai é motorista (carreteiro), mas está afastado da profissão por motivo de saúde, sua mãe é dona de casa e cuida do filho de *Shannon*. A estudante afirma ter participado de grupo de teatro e cursado toda a educação básica na escola pública.

Desde o primeiro contato, Shannon se mostrou muito tímida, respondia as perguntas com tamanha precisão que quase não deixava margem para alimentar o diálogo. Expressava preocupação com o horário e, às vezes, parecia tensa. Com expressão séria e poucas palavras respondeu as consignas do questionário e falou do seu interesse pela pesquisa. Sugeri a devolução do instrumento em outro momento, mas a estudante disse preferir resolver logo a questão. O mesmo ocorreu quando fiz o primeiro contato para marcar a entrevista. A estudante aceitou prontamente e propôs um horário para o dia seguinte.

A entrevista aconteceu na data agendada, com alguns minutos de atraso, mas o tempo disponibilizado foi suficiente para tratarmos das questões focalizadas. Como em todos os encontros, *Shannon* chegou para a entrevista vestida com elegância e parecia um pouco tensa, mas, logo que iniciou a conversa, incorporou uma atitude serena, demonstrando sua familiaridade com o mundo da comunicação social, ao tempo em que demonstrou conhecer técnicas vocais, esforçando-se para articular devidamente as ideias. Acredito que a intimidade da estudante com os conhecimentos técnicos da comunicação, respondeu pela leveza do diálogo, pois houve tranquilidade no uso dos recursos utilizados e na imersão em um universo com o qual a estudante lida com muito entusiasmo.

Shannon afirmou que sempre conviveu “muito” com seus pais e até certa idade residia também com sua avó paterna. Diz que seus pais “[...] sempre foram fechados dentro de casa, não eram muito de conversar, até comigo mesmo dentro de casa, era um silêncio total, conversavam pouco.” Talvez o clima familiar tenha sido propício para a referida estudante manifestar a atitude de isolamento, que recorda ter assumido na infância. “Eu sempre fui muito isolada, desde o jardim de infância as professoras tinham que me tirar do canto, me botar no meio dos alunos e eu brincava mais em casa sozinha.” De acordo com as informações da jovem, somente aos 8 anos de idade começou a sair de casa para brincar com alguns coleguinhas, mesmo assim registra: “nunca fui de sair muito não”. Quando tratava das brincadeiras, recorda que brincava em casa com alguns bonecos e alguns carrinhos comprados por seu pai e na rua (nos poucos momentos que brincava) “[...] brincava de bicicleta, patins, pouca coisa.”

Durante a visita à família de Shannon, contei com a presença solidária da jovem, que, além de uma acolhida calorosa, foi ao meu encontro no ponto de referência combinado. Embora não conhecesse o local onde reside a estudante, segui suas orientações, fiquei esperando no final de uma rua sem saída e, em poucos minutos, ela veio ao meu encontro. Descemos uma escada e já estávamos em uma realidade totalmente diferente daquela que antecederia o final da rua pavimentada. O espaço constitui-se em uma grande área residencial construída em um espaço geográfico acidentado, com inúmeras pequenas casas e infraestrutura precária. Por se tratar de um terreno acidentado, fruto da “urbanização” desordenada da cidade de Salvador, não tem acesso para trafegar com veículos, o que se torna um grande transtorno para as famílias, mesmo considerando estar a residência de *Shannon* localizada nas imediações da escada.

A foto a seguir apresenta uma parte da comunidade, e o início da imagem registra a entrada do espaço geográfico onde mora a estudante, deixando para trás a parte pavimentada, que reúne um conjunto de casas e edifícios de classe média alta, ficando excluído também um grande número de casas da comunidade localizadas à esquerda da foto.



Figura 2 - Proximidades da residência de Shannon

Foto de Idalina S. Mascarenhas Borghi, 2012

Ao chegar no espaço onde Shannon reside, entramos primeiro na casa de sua avó, visitamos todos os cômodos da casa. Tratava-se de uma moradia modesta, na qual habitava mais de uma família. Fui apresentada à tia da estudante e advertida de que não podia falar com sua avó, pois ela não estava. Observando a minha expressão de estranheza, por estar muito próxima da sua avó, Shannon explicou em tom suave: é que ela faz um trabalho espiritual e neste momento está recebendo uma entidade. Era admirável a atitude de respeito da jovem com as questões religiosas de sua avó. Postura observada também na relação com outros membros da família (mãe, avô, tia, primo), o que, de acordo com as contribuições de Lahire (2004a, 2004b), pode ser compreendido como sinal da disposição de autoridade familiar presente na dinâmica familiar da estudante.

Subimos para a casa de *Shannon* e logo a estudante pediu licença para ir buscar o filho na escola. Fiquei em companhia da sua mãe, que a princípio se mostrou muito reservada e um tanto emotiva. Observei que, mesmo com a presença de uma criança em casa, o ambiente ainda guardava marcas do silenciamento descrito por Shannon. Talvez a minha visita tenha acontecido em um dia atípico. A mãe da estudante encontrava-se um tanto desolada,

visto ter perdido o benefício do bolsa família³⁹, única fonte de renda do grupo familiar, quando a filha estava sem estágio remunerado. Apesar do desconforto com o ocorrido, a mãe da referida estudante rememorou algumas cenas vivenciadas pela família e relatou que a filha gostava muito de brincar com os materiais do armário da cozinha, disse que, até Shannon completar 6 anos, o pai era muito presente e provinha todas as suas necessidades. Tive a oportunidade de ver as fotos da família e observei que Shannon se destacava (fotos de batismo, primeira comunhão, festas de escola), sempre vestida com roupas bonitas e nas festas escolares representava papéis de destaque, a exemplo da Rainha do milho.

Quando elogiei a elegância da menina, logo Shannon lembrou-se da sua avó costureira, afirmando serem todas as suas roupas confeccionadas por ela. As fotos da família eram guardadas em álbuns, tinha inclusive um pequeno book com fotos da jovem. A organização aparece como um traço característico da família de Shannon em algumas situações observadas, a exemplo da “multiplicação” dos espaços da casa para comportar os pertences da família, na organização das atividades cotidianas, na maneira como guardam os documentos da família. Shannon afirma serem os documentos da família guardados “[...] em classificadores, em pastas (documentos, registros, cartão de vacina). Todos estão em classificadores ou pastas com divisórias.”

Fora relatado que até 10 anos atrás, a jovem morava em uma casa maior, no bairro de Águas Claras, mas, quando os pais se separaram, com a ajuda do avô materno, construíram a pequena casa onde residem ainda hoje. Como afirmou Shannon, “[...] não é uma casa completa, porque nós estamos construindo na casa de minha avó, mas não conseguimos até hoje terminar.” A laje onde a construção está iniciada é grande e, portanto, com possibilidade para edificar uma casa ampla. O local é arejado e tem visão panorâmica de toda a comunidade.

³⁹ De acordo com a mãe de Shannon, o benefício foi suspenso porque, com a ajuda dos avós paternos do filho, Shannon mantém o filho em uma escola particular do bairro.

Durante a visita à família de Shannon, a mãe afirmava que agora está muito bom. Relatava que, ainda hoje, lembra o desespero experimentado no início da vida em Salvador: moravam em barracos e, no período das chuvas, a moradia era carregada pelas enxurradas, restando a eles subir o barranco e pedir abrigo em casas desabitadas, até o término das chuvas. Logo que iniciava o período da estiagem, desciam para reerguer a moradia e continuar a batalha pela sobrevivência. Como já afirmava Santos (2009), em uma das problematizações sobre pobreza urbana, “É necessário crer que a crise da habitação é o resultado da transferência da pobreza do campo para a cidade” (SANTOS, 2009, p.31, citando G. Ardant, 1963). E, nestes termos, mudar apenas de lugar não é solução para ascensão social de quem está imerso na condição de pobreza.

Observa-se na organização do referido conjunto de moradias o que Santos (2009) denominou de “pseudourbanização”. Em muitas realidades, a exemplo do que ocorre nas grandes metrópoles brasileiras, as pessoas em condição de pobreza migram para as grandes cidades e a falta de políticas públicas de urbanização conectadas às carências materiais e imateriais dos grupos pauperizados resulta na transferência da pobreza de um espaço para outro. Isto remete ao imperativo de se pensar o processo de urbanização articulado com uma política de redistribuição de renda, caso contrário, multiplicaremos paisagens semelhantes à visualizada no contexto onde habita Shannon, com marcas de um contraste social avassalador. Quanto à escolarização dos pais da estudante, o pai tem ensino fundamental incompleto e a mãe concluiu o ensino médio, pouco tempo faz, na educação de jovens e adultos. Shannon afirma que a mãe até quis estudar, mas não estudou porque:

[...] ela veio de uma família muito pobre. Meus avós por parte de mãe sempre foram muito humildes, vieram de roça, não tiveram aquela educação. Então, eles trabalhavam, minha avó teve 16 filhos (parte de mãe); dos 16 oito sobreviveram, que são 4 do primeiro casamento e 4 do segundo; minha mãe é do segundo casamento. Então, à medida que ela ia tendo os filhos, os mais velhos iam cuidando dos mais novos e iam também trabalhar. Ela lavava roupas, meu avô era pedreiro, tinha que sair, procurar obra pra fazer. Naquela época, década de sessenta /setenta, não era carteira assinada. Tinha que

sair pela cidade procurando o que tinha pra fazer, pra voltar com leite pra casa. Então, minha mãe e minhas tias contam que, às vezes, era café e farinha, pra não morrerem de fome. E minha mãe só veio entrar na escola com 12 anos. (voz embargada, choro, desculpas).

A preocupação da mãe da jovem em relação aos estudos estava presente também quando se reportava ao filho, dizia que o menino é disléxico e não quer saber de escola. Além das dificuldades do filho com a aprendizagem, lembrava que a escola estava em greve. A preocupação da mãe de Shannon, quanto às dificuldades do filho com a escola, diz do poder por ela atribuído a esta instituição socializadora de saberes, para ascensão social do filho. Embora não utilize a linguagem científica, ela demonstra compreender, talvez pela experiência vivenciada, que o êxito nos estudos depende também de “condições de disposições econômica” (Lahire, 2004a, p. 24). E, portanto, fica evidente nos relatos da estudante um aprendizado em relação às referidas disposições, que sem dúvidas vinculam-se ao modo como a mãe administra a renda familiar.

Shannon sinaliza que conta muito com a ajuda da mãe para driblar as dificuldades financeiras e manter-se na Faculdade. A esse respeito afirma: “minha mãe o que ela puder fazer pra me ajudar ela faz. Pegar dinheiro emprestado pra eu ir pra Faculdade, ficar com meu filho, ela faz.” Nesta ideia de “o que ela puder fazer ela faz”, aparece como premente a criatividade, a necessidade de administrar o pouco que tem para assegurar à filha a oportunidade de estudar. Ao tratar do processo de acompanhamento das atividades escolares, Shannon ressalta,

[...] quando eu era primário, minha mãe era bem rigorosa comigo: não podia deixar nenhuma atividade sem fazer, que ela ou me botava de castigo ou me batia mesmo. Eu não deixava uma questão sem fazer. Minha mãe sempre foi rigorosa, mas, depois, assim, dos meus 11, 12 anos, era por conta própria.

Sem pretender entrar no mérito da viabilidade do tipo de sanção utilizada pela mãe de Shannon, percebi que para a estudante havia ficado o registro da autoridade materna e a necessidade da mãe de transmitir, de

alguma maneira, o valor que atribuía à escola. De acordo com a jovem, a sua mãe esperava muito o seu bom êxito nos estudos, estudar significava a possibilidade de mudar de vida e, dessa maneira, não media esforços para disciplinar a filha e exigir o cumprimento de tarefas. A hipótese do insucesso da filha provocava quase um estado de pânico na mãe de Shannon, algo parecido com a angústia por ela expressa na narrativa sobre a condição do filho: 20 anos, no sétimo ano, disléxico e frequentando escola de qualidade questionável. A realidade do filho apresenta uma complexidade a mais, pois a condição do disléxico se agrava quando ele não tem acesso à educação de qualidade e o acompanhamento do transtorno de linguagem não é viabilizado.

No que se refere à maneira como *Shannon* adquiriu o gosto pelo estudo, a sua mãe afirma: “foi tudo ela, o gosto veio dela”. Esta percepção foi sustentada também pela filha quando afirmou que:

[...] da minha família, ninguém, assim, que tenha servido de exemplo pra que eu gostasse de estudar. Eu sempre gostei, mas meus pais não tem ensino médio completo. Na minha família, poucas pessoas tem ensino superior: agora só dois primos, mais ninguém próximo.

Na narrativa destacada, a ideia de construção do gosto pelo estudo se inscreve na compreensão de uma constituição de vínculo que se dá por meio da socialização do capital cultural legitimado. Nesta lógica, a construção do gosto pelo estudo só poderá ser consolidada na relação com pessoas que dominam os conhecimentos do universo da educação formal e, portanto, os saberes que não estão diretamente vinculados à educação formal não colaboram com a construção de gosto pelo estudo. Isto foi percebido, também, nas palavras de Shannon quando questionada sobre como os pais socializavam os seus saberes. A estudante afirmou que,

Não socializavam. Minha mãe veio terminar o ensino médio agora, com o programa do Governo Federal. Ela fez mesmo só para se sentir bem com ela, porque ela tinha largado o ensino médio grávida do primeiro filho dela. Meu pai tem dislexia, só foi até a quinta série. Não que eles não me estimulassem: *eles falavam o quanto estudar era importante, que eu precisava*

estudar, que isso ia ser bom pra mim no futuro, mas que eles socializassem, não. A questão gostar de estudar sempre veio de mim mesmo, de pegar livros pra ler, de chegar em casa e, além do que os professores passavam, eu estudar. Eu sempre adorei, viajava nos livros, atlas, o que tivesse em casa. (Grifo nosso)

Como destacado no fragmento acima, durante a convivência com a estudante, fica evidenciado que a importância atribuída pelos pais ao estudo era situada como mecanismo de mudanças sociais. Estudar ou não estudar era um divisor de águas entre a ascensão social e a manutenção da condição de pobreza. “Eu lembro que quando eu pegava livros na biblioteca, isso ela (mãe), isso ela me estimulava, ela gostava de me ver lendo, porque ela achava que eu tava aprendendo mais”. Aprender mais pode significar a garantia de preparação para a mudança da condição socioeconômica, mas também pode representar satisfação pela filha ter se apropriado de um saber que a mãe considerava “bonito”, como deixou transparecer quando a visitei. Todavia, esta convicção do valor do estudo não era reconhecida como um saber que gerava predisposição para se construir o gosto pelos conhecimentos formais.

Outros saberes que a estudante diz ter recebido dos pais, relacionavam-se à aprendizagem de valores éticos e morais.

Achou, devolva! Por mais que você esteja necessitando e precise, sempre procure o dono. Eram esses valores, pequenas coisas de humildade mesmo, que meus pais sempre passaram pra mim.

A estudante reconhece o valor desses ensinamentos e demonstra, em suas atitudes de lealdade e responsabilidade, tê-los assumido como princípios orientadores da sua existência. Todavia, para Shannon, os saberes que efetivamente contribuíram para a construção do seu gosto pelo estudo foram aqueles diretamente vinculados ao universo da escola, ou às pessoas envolvidas na dinâmica da educação formal.

Nas memórias escolares socializadas pela estudante, três personagens são identificados como referência para a apropriação do gosto pelo estudo. Trata-se de uma professora de história, outra de literatura e uma vice-

diretora, admirada pelo posicionamento assumido no cotidiano da instituição escolar. Acerca da postura da vice-diretora, Shannon expressa:

[...] ela se posicionava bem na escola, todos respeitavam, tinha gente até que tinha medo dela, porque ela sabia impor mesmo o respeito e a educação na escola. Então, ela é uma das figuras que eu mais me lembro e já cheguei a me espelhar: não, quando eu crescer, eu vou ser assim, uma professora assim que nem ela, porque é uma coisa que eu sinto falta nas escolas que eu estudei: um diretor que fosse presente, né? Às vezes, os alunos faziam o que queriam, as escolas não seguiam muito as regras e ela era muito presente nisso. Então, não faltava lanche, não faltava aula, a gente tinha o horário certo de entrar e de sair, os alunos não fugiam da escola, como eu vi em outras escolas, entendeu? E isso foi muito bom, porque nessa escola que eu estou falando, que é a Getúlio Vargas, eu percebi que os alunos, em relação aos outros, eram mais estudiosos. Entendeu? Então, eu acho que isso foi muito importante.

Os saberes considerados importantes são aqueles diretamente relacionados à disciplina, ao cuidado e à responsabilidade. Já no relato sobre a professora de história, é focalizada a criticidade e autonomia intelectual, capacidade de extrapolar os conteúdos determinados pelo Ministério da Educação. “Ela fugia um pouco do conteúdo porque achava que era bem limitado e falava de outras coisas, da história que a gente não aprendia na escola. Então ela trazia sempre conteúdos novos.” Outra memória marcante da escola, registrada por Shannon, foi a lembrança da professora de literatura (segundo ano do ensino médio). De acordo com a estudante, esta era uma professora diferente. “Eu acho que foi a única vez que eu dei literatura, que a gente realmente leu livros e, além disso, a gente teve que interpretar peça de teatro, e eu gosto muito de teatro.”

Na convivência com Shannon e nas descrições feitas acerca da construção de vínculos positivos com os saberes acadêmicos, fica registrada a crença de que a única maneira de se desenvolver o gosto pelo estudo é por meio de instrumentos desse universo e de pessoas que, de alguma forma, estão imersas na produção dos saberes formais. Desta compreensão resulta o estranhamento da estudante no que se refere ao seu vínculo com a educação formal, portanto, afirma: “Até eu me pergunto. Eu me pergunto

sempre de onde é que vem esse gosto, porque eu não vejo na minha família ninguém gostar tanto de estudar quanto eu”. Considero legítima a percepção de Shannon: afinal fomos educados(as) para dissociar os saberes do cotidiano dos saberes formais. Por outro lado, a descrição da biografia social da estudante nos apresenta a socialização de certas posturas, a exemplo da organização da casa, de horários e dos documentos da família; autoridade dos pais; honestidade; valorização do saber formal; maneira de administrar a renda familiar; desejo de melhorar as condições de sobrevivência. Estamos compreendendo esse tipo de posicionamento frente à realidade, como saberes socializados pelas “redes de relações subterrâneas”, e que, apesar da invisibilidade e do “abandono social, político e econômico” (SOUZA, 2009) das pessoas pauperizadas, essas posturas frente à vida configuram-se como predisposições que mais tarde constituirão as disposições necessárias para a aprendizagem dos saberes escolarizados e, portanto, escapam à lógica estabelecida e permitem que estudantes das classes populares acessem espaços que, para eles, eram considerados quase impenetráveis.

Os relatos da itinerância formativa de Shannon apontam para a construção de um gosto pelo saber, construído com referenciais de natureza distintas. As redes de relações que participaram da construção de sua história de vida, sem dúvidas, respondem pela sedimentação de uma base de conhecimentos favorável à aproximação com a Educação Superior. É considerável a influência de professores e amigos, contudo, de acordo com o relato da estudante, sua mãe insistiu muito para ela continuar os estudos e, desde a conclusão do ensino médio, em 2004, lembrava insistentemente: “você tem que fazer. Eu fazia o ENEM e nunca me escrevia no ProUni, eu não acreditava que eu ia ser selecionada, achava que era marmelada, que essas coisas acontecem com os outros, não com a gente.”

Nos relatos de Shannon, fora observado o conflito entre o desejo de continuar estudando, vez que suas narrativas são permeadas pela afirmação do seu gosto pelos estudos, e a descrença nos programas de política pública e na instituição de nível superior, enquanto espaço que pode ser acessado por pessoas das classes populares. A vontade de continuar estudando

existia, mas como desconstruir a história de interdição dessas pessoas na educação Superior?

Mesmo sabendo das dificuldades, Shannon não hesitou em lutar por uma vaga na Universidade Pública, participou da seleção da UNEB, mas não obteve sucesso, e em 2009 cedeu à insistência da mãe, que não se conformava com o fato da filha não concorrer a bolsa do ProUni. Para atenuar a persistência da genitora, a estudante decidiu se inscrever no Programa. Assim mesmo, acabou perdendo o prazo finalizado em janeiro de 2009 e sua mãe falou tanto que, quando reabriram as inscrições, em junho do mesmo ano, ela a efetivou com presteza. Nestes termos Shannon se expressou: “[...] eu fui e me inscrevi, porque ela [a mãe] já tava no meu pé para eu me inscrever, dizia que já tava na hora de fazer a Faculdade e que eu tinha que me inscrever, aí eu fui e me inscrevi.”

O fato da estudante se inscrever no ProUni não significava que a situação lhe fosse credível; foi guiada pela insistência da mãe, contudo fez opção pelo curso de sua preferência (Jornalismo) na FSBA e Publicidade e Propaganda em outra instituição, porque não tinha Jornalismo, mas estava na área de comunicação. No que se refere ao resultado da referida seleção, Shannon esclarece: “quando eu vi que eu passei, eu não acreditei, achava que tinha alguma coisa errada ali, mas eu fiquei bem feliz.” E a estudante seguiu construindo as micro-políticas de sentido e produzindo o seu modo de estar na Faculdade, mesmo que, devido a outras demandas de sobrevivência, afirme não estar vivendo a experiência de educação superior com a intensidade desejada. Realidade percebida também por Dyane Santos (2009) quando, em sua pesquisa de doutorado, estudou a permanência de estudantes negros na Universidade Federal da Bahia.

5.3 BENEDITO

O nome para a identificação do estudante foi definido no dia da entrevista. Logo que sugeri a escolha de um nome, o jovem não teve dúvidas e respondeu com entusiasmo: “quero ser identificado por meu protetor, Benedito! Ah, eu gosto muito dele”. O estudante faz questão de valorizar os

traços característicos da sua etnia, a exemplo dos cabelos que mantém com penteado afro. E, neste sentido, a simpatia pelo santo tem a ver também com identificações étnicas.

A entrevista de Benedito foi a última a acontecer. Isto porque, para contemplar os critérios da pesquisa em discussão, no primeiro momento, havia selecionado uma estudante com menos idade. Chegamos a marcar entrevistas e, por três vezes, ela não compareceu ao local combinado. Após o último agendamento, fora alegado problema de tempo, o que significou a sua declaração implícita de indisponibilidade para continuar participando da pesquisa. Retomei os questionários dos estudantes do curso de Psicologia e observei que Benedito atendia aos critérios de seleção. Entrei em contato, e ele, com a calma que lhe é própria, afirmou sua disponibilidade. Marcamos a entrevista para a semana seguinte na sala de atendimento ao estudante da FSBA e Benedito não compareceu. Telefonei para saber o motivo da ausência e, mostrando-se constrangido, ele se desculpou dizendo ter esquecido. Propôs uma nova data e, desta vez, sugeri que fosse feita em uma sala do serviço de Psicologia, local onde o estudante estaria atendendo antes da entrevista. A mudança do espaço da entrevista foi motivada pelo limite de tempo do referido estudante, vez que, após a entrevista, deveria se deslocar, às pressas, para assistir aula no prédio de Psicologia, o qual se localiza próximo ao serviço de Psicologia.

Cheguei ao local da entrevista alguns minutos antes do horário previsto e Benedito já estava a minha espera. Fiquei aguardando enquanto ele encontrava uma sala disponível e logo iniciamos a conversa. Como foi sinalizado durante a entrevista, o referido estudante é um grande observador, ou talvez uma pessoa reflexiva. Fala devagar e durante as respostas aos questionamentos fazia algumas paradas, deixando transparecer que estava pensando sobre o que falava. Trata-se de uma pessoa leve, mas que não deixa de transmitir atitude honesta e expressão segura. O modo como Benedito se coloca, em primeira instância, tende a apresentá-lo como uma pessoa fechada ou “ensimesmada”, como ele mesmo se autocaracterizava. No diálogo com o estudante, fica evidente a atitude do “crítico suave”, caracterizado pela docilidade do tom de voz, clareza dos

argumentos, cuidado com o modo de dizer o que pensa, sem, contudo, deixar de expressar sua indignação com os processos de negação de direitos humanos inalienáveis, definindo o seu espaço no contexto onde está inserido.

Antes de iniciar a entrevista, lembrei o propósito do estudo e, em poucas palavras, falamos do procedimento da entrevista. Foram apresentadas algumas questões relacionadas à temática em estudo e Benedito entrou na dinâmica da entrevista com muita tranquilidade; às vezes, se empolgava e viajava com outros assuntos, sobretudo quando relatava memórias da infância. O estudante mergulhou em suas lembranças e se mostrara completamente encantado com a sua trajetória escolar. Concluiu a entrevista afirmando que está finalizando o curso de Psicologia, mas não acredita muito na terapia, contudo afirmou: “tenho que reconhecer que voltar ao passado foi muito bom. Isso foi uma verdadeira terapia!” (Sorriu e respirou fundo).

No período da entrevista, Benedito tinha 28 anos, cursava o 8º semestre do curso de Psicologia, é o segundo filho de uma família composta por três irmãos, sendo um do sexo masculino e duas do sexo feminino. Sua mãe desempenha a função de dona de casa e seu pai sempre exerceu a profissão de pedreiro. Mãe tem ensino médio incompleto e pai ensino fundamental incompleto. O estudante afirmou ter morado sempre em Salvador, mas seus genitores são naturais de cidades do interior. Registrou participação em grupos de Igreja, teatro, dança, música e falava dos pais com muita admiração, demonstrando amar muito a sua família.

Em alguns momentos da entrevista, Benedito fez questão de destacar o importante papel que seu pai exerceu em sua formação: “meu pai é meu herói, o meu pai é meu maior exemplo”. Benedito afirma ter aprendido a ser o cidadão que ele é hoje, “cidadão de bem”, com seu pai. E, a despeito da relação com o pai afirma:

E, apesar dele ser aquela pessoa que saía cedo para trabalhar e só chegava à noite e nos finais de semana trabalhava também, então a gente não tinha essa coisa da brincadeira, de sair com meu pai, de viajar com meu pai, jogar bola com meu pai. Eu nunca joguei bola com meu pai! Mas ele me ensinou,

nas atitudes dele, como eu deveria ser. Então, se hoje eu tenho o desejo de ser alguma coisa, eu quero ser alguma coisa parecida com meu pai. Apesar dele não ser um doutor, não ser um engenheiro, mas eu aprendi muito com meu pai.

A figura do pai é uma presença que marca profundamente o percurso formativo do estudante. Ele não só fala da sua admiração pelo pai, como também faz questão de destacar o lugar de referência ocupado, pelo referido genitor, na família extensiva (sogro, irmãos, amigos...). Benedito deixa transparecer o desejo de ter partilhado momentos de lazer com o pai, mas o fato desta experiência ter sido escassa, não significou a elaboração de um trauma, ou de sentimento de abandono; pelo contrário, o jovem tem consciência da falta, no entanto reconhece que, nas contingências de sua vida familiar, não era possível fazer diferente. O estar distante fisicamente não configurava falta de cuidado, mas era parte de um processo de organização familiar em que a mulher se dedicava à educação dos filhos e à gestão da vida familiar, enquanto o homem vendia sua força de trabalho para prover o sustento da família, sem, contudo, perder a dimensão da sua responsabilidade educativa.

Isto ficou evidente também, quando foi sugerido que ele descrevesse um dia em sua família no período da infância. Benedito ignorou a pergunta e descreveu a única viagem feita para o interior com toda a sua família, dizia ter sido “[...] uma das poucas lembranças que eu tenho do meu pai lá no interior com meus avós.” A viagem era lembrada com muito afeto e, em vários momentos, emergia a alegria do encontro com os parentes do interior. O estudante recordava que tiraram fotos no jardim (quintal) da casa de seu avô e na casa de sua tia, e conclui: “tava todo mundo junto lá. Foi uma das raras vezes que conseguiu a família toda tá junta lá no interior. Então tava a família da minha tia, eu e minha família, tava todo mundo junto lá.” Mais do que se lamentar pela falta de atividades de lazer com o pai, o jovem opta por potencializar as poucas experiências vivenciadas, enquanto reconhece a importância das atitudes, exemplos para a formação da subjetividade do ser humano. Em se tratando da sua percepção acerca do pai, Benedito afirma:

É um homem honesto, um homem trabalhador, um homem que é admirado pelos irmãos, pelo sogro, pelos pais, pelos amigos e por nós também, por minhas irmãs, por mim, pela minha mãe. Por ser esse cara que nunca tirou nada de ninguém e nunca quis ser melhor do que ninguém, sempre trabalhou e sempre deu conta da nossa casa, da nossa família. Sempre foi capaz de pagar as contas e de dar tudo que a gente precisava. Tanto em termos materiais, como também essa questão de valores, ele passou muitas coisas importantes para gente.

A admiração era extensiva também à figura materna, sempre lembrada como uma “pessoa muito presente”. Durante todo percurso vivenciado com Benedito, foi observado ampla valorização do modo como sua família organizava a vida cotidiana e da presença contínua de sua mãe no seu percurso escolar, a qual considero fundamental para a construção das relações positivas de Benedito com o saber escolarizado.

A organização da vida familiar (estrutura), apresentada por Benedito de diversas maneiras durante a pesquisa, baseava-se no respeito mútuo, na responsabilidade, no diálogo, no cuidado e no afeto. Características que, com Lahire (2004a) e Freitas (2009), estamos interpretando como indispensáveis para a construção de um ambiente familiar estável e emocionalmente equilibrado, sem o qual fica inviável as famílias ofertarem uma situação de vida segura para seus filhos e, conseqüentemente, as bases estruturais para se autoafirmarem na vida acadêmica. Importa lembrar que quando falamos de família organizada não estamos nos reportando somente àquela com a figura biológica do pai e da mãe, mas de qualquer configuração de grupo de pessoas que, independente de vínculo biológico, cumpre as funções sociais de pai e mãe e provê as condições para satisfazer as demandas afetivas e de autoconfiança do infante.

O relato sobre o cotidiano da família trouxe informações gerais da dinâmica familiar. Benedito apenas relatou que fica muito tempo fora de casa e, nestes termos, a dinâmica foi invertida: antes o pai ficava sempre fora, hoje está mais em casa, enquanto se recupera das sequelas de um grave problema de saúde. O filho é quem tem uma jornada extremamente sobrecarregada: “[...] atualmente é assim, eu saio de manhã, chego em casa

depois das 11 e eu vejo muito pouco meus pais. Nos finais de semana tô com atividade de teatro e de música, da igreja também e não fico em casa”.

O estudante fala da conquista do trabalho com muita gratidão à vida e diz ter passado quase um ano desempregado, com o pai e a mãe doentes em casa. A mãe também se recuperava de um problema de câncer, mas, como afirma Benedito, “Graças a Deus”, os dois já fizeram exames e estão curados, contudo, o pai ainda precisa de fisioterapia e não tem as condições físicas para retomar as atividades profissionais. Enquanto isso, batalha para manter o auxílio doença, pois o INSS já teria suspenso, não fossem as providências tomadas pela família. Para explicar o quanto a falta de assistência à condição de saúde de seu pai provocou indignação, Benedito relata:

Foi difícil, para mim, ver aquele cara, que nunca precisou de ninguém e que sempre trabalhou estar dependendo de um benefício por não ter condição de trabalhar. Me relatar (porque eu não posso entrar junto com ele, quando vai lá pra perícia) que ele estava sentindo dores nas pernas, que não podia abaixar e que, por isso, não podia voltar a trabalhar; mas, mesmo assim, recebeu a carta dizendo que o benefício tava suspenso.

Este período coincidiu com um momento em que Benedito estava desempregado e, como ele mesmo afirmou, quase desistiu da Faculdade. Às vezes falava para os colegas mais próximos:

não dá, tenho que parar de estudar, tenho que arranjar um emprego de qualquer coisa que me dê dinheiro, que eu consiga comprar as coisas de lá de casa, que a situação tá ficando difícil.

O jovem não escondeu o apoio incondicional da sua namorada e de colegas mais próximos como fator preponderante para ele continuar lutando pelo benefício do pai, encontrar um trabalho e seguir o seu percurso no curso de Psicologia.

No que se refere às memórias da escola, Benedito diz lembrar-se desse período com muita alegria. Recorda como “época boa e proveitosa”, fala com orgulho de sempre ter sido bom aluno, e destaca algumas situações positivas

que marcaram a sua trajetória estudantil: “eu aprendi a ler aos 5 anos. Eu já lia em casa, minha mãe se orgulhava muito disso; lembro-me do meu primeiro 10, na segunda série, a professora ficou muito feliz também.” Nos relatos do estudante, a sua trajetória escolar é significada de maneira positiva. E fica evidente que o reconhecimento dos seus pais e professores constituiu retorno edificante, o qual pode ser interpretado como um dos fatores determinantes para a autoafirmação do jovem no universo da educação formal:

Eu lembro que quando eu tava lá no grupo 5, (mas eu acho que era maternal naquela época), e quando eu escrevi o nome da professora, (o nome dela era Jaqueline), eu me lembro como se fosse hoje: eu escrevi JA-QUE-LI-NE. Ela ficou alucinada, me pegou pelo braço e saiu puxando, assim, e foi levar para as colegas e pediu para eu ler alguma coisa... assim, acho que era um jornal. E aí eu li, e a professora ficou muito feliz.

Benedito narrava o fato com tanta emoção que tudo parecia acontecer em tempo real. Esta memória afetiva coloca em evidência o lugar da mãe, enquanto provedora do ambiente alfabetizador e portadora da competência leitora e, ao mesmo tempo, revela a “boa-fé da instituição escolar”, que, representada pela professora, reconhece a conquista da criança e, enquanto socializa o fato ocorrido, contribui para o estudante perceber a importância atribuída pela mãe aos conhecimentos formais e se autoafirmar no universo da escola. Nas trilhas dessa autoestima, Benedito percorre todo o ensino fundamental vivenciando a condição de “bom aluno” e tenta se justificar ressaltando: “Eu sempre fui muito tímido também. Acho que o tímido tem uma vantagem: como ele não é muito abusado, não fala muito, não é muito solto, acaba se voltando para si mesmo e aproveitando o melhor de si”.

Sem entrar no mérito do efeito da timidez para o processo de aprendizagem do estudante, reafirmo a importância da concentração e da autoestima como elementos indispensáveis ao sucesso escolar, e o que Benedito descreve como timidez compreendo muito mais como atitude de concentração, diretamente relacionada à postura de autoconfiança, construída nas relações que tecera no tecido social no qual estava inserido e, portanto, fundamental para a formação de suas subjetividades (ELIAS,

1994). Inserido nesse contexto socioeducativo, Benedito registra também memórias afetivas da escola onde cursou todo o ensino fundamental. Conta:

Passei 10 anos em uma escola que eu “*chamo de minha escola*”. Inclusive agora, eu estou fazendo estágio em Psicologia escolar nessa escola, que é totalmente outra, que até a estrutura física mesmo foi derrubada e agora construída outra escola no lugar da minha escola. Eu até falo assim mesmo: construíram outra escola no lugar da minha e preservou-se apenas o nome da escola. *Então lá foi onde eu fiz muitas amizades, aprendi muitas coisas. Eu tive bons professores, que contribuíram muito pra minha formação humana, não só em termos de educação, mas para minha formação humana, é é.* Esporte eu praticava também, eu sonhava em ser jogador de futebol, porque lá eu jogava muita bola, também. (Grifo nosso)

Benedito reconhecia a escola onde cursou o ensino fundamental como espaço que cuidava da formação humana das pessoas e na qual a combinação entre bons professores, espaço acolhedor, relações interpessoais e lazer convergia para que se efetivasse o ensino e a aprendizagem das crianças e dos adolescentes que frequentavam a instituição escolar. Esta realidade, entretanto, o estudante diz fazer parte do passado, pois as características que faziam daquela escola uma “boa escola” haviam se perdido. Como afirma Benedito, restou o nome da instituição e a lembrança de um modo de fazer educação, que afirmava a possibilidade de se concretizar experiências de escolas públicas de qualidade, realidade cada vez mais escassa na sociedade brasileira.

Em se tratando da maneira como sua família significava a escola, Benedito afirmou que seus pais sempre acreditaram muito na escola. Sua mãe acompanhava as atividades escolares e sempre foi muito presente na vida cotidiana dos filhos, mas o pai também tinha clareza da importância da escola para a vida de seus filhos. E para explicar o valor atribuído pelo pai à escola, o jovem afirma:

Minha mãe dizia assim: “porque você não vai trabalhar com seu pai? deve ter uma vaga de ajudante!” E meu pai sempre foi contra isso: “esse menino tem que estudar para ser, de repente, um engenheiro”, dizia. Eu acho que ele queria que eu fosse um engenheiro, que tá na área dele, também, e ele atribui muito valor. A escola tem esse valor de ser uma forma

de melhorar de vida. É uma crença que muita gente das classes subalternas tem, digamos assim. A escola é um meio para ascensão social.

Em nenhum momento da entrevista ou das observações e conversas informais, Benedito deixou de expressar o grande valor atribuído por seus pais ao saber formal. No entanto, esta percepção não era extensiva a todas as pessoas do seu convívio social. A escola era valorizada no ambiente familiar, mas na comunidade esse pensamento não circulava com tanta solidez. E, no terceiro ano do ensino médio, o referido estudante diz ter vivido uma época de muito conflito com a escola:

[...] eu ficava me perguntando: *pra que serve a escola?* Eu achava injusto essa divisão: a gente estuda 9 meses e só tira três meses de férias, [...] e, no terceiro ano, eu não via a hora de terminar. (Grifo nosso)

É compreensível os estudantes manifestarem sinais de cansaço depois de um longo período convivendo com a rotina da escola, e com Benedito não deve ter sido diferente, mesmo porque ele não expressava tanto entusiasmo com a instituição onde cursou o ensino médio. Afirmava “ter dado uma relaxada”, o que pode ser considerado razoável, se pensarmos nas rotinas enfadonhas, tantas vezes instaladas nas instituições escolares. O que não pode ser interpretado como razoável é a dificuldade expressa pelo jovem em vislumbrar a função dos saberes apreendidos na escola para sua vida prática. Na verdade, instala-se uma crise entre a desvalorização do certificado do ensino médio e a falta de perspectivas para alcançar a certificação do ensino superior. Justo quando o estudante conclui o ensino médio, cai por terra a ideia de que “quem tinha ensino médio estava bem”. Esta percepção fica clara na narrativa de Benedito, quando expressa:

Eu acho que foi nessa época que começou a exigir mais, que foi quando o ensino médio já não valia muita coisa. Até então, quem tinha ensino médio tava bem, não tinha tanta necessidade de Universidade. A Universidade era coisa para as classes mais altas; as classes C e D não tinham ainda esse desejo de acessar o ensino superior.

Como não desanimar diante da percepção de que o ensino médio não era mais garantia de ascensão social e a Universidade não era uma realidade possível para a sua classe social? Qual a função social da escola? As classes C e D não desejavam o ensino superior, ou sobravam barreiras e faltavam oportunidades?

Estes questionamentos foram suscitados durante a entrevista de Benedito e dialogamos longamente sobre a ideia das classes C e D não desejarem a Universidade. Nas reflexões do referido estudante, fica evidente a introjeção de um discurso que destitui as pessoas das classes em evidência do acesso a níveis mais elevados de escolarização e compreende o acesso de pessoas com maior capital econômico e social como direito adquirido e, portanto, legítimo. Vez que, na realidade das classes A e B, o “desejo” de ingressar no ensino superior já é visto como realidade consumada. Esse processo faz parte de uma dinâmica de sobreposição de poderes, segundo a qual, quem detém capital econômico assume o lugar de quem, por direito, pode continuar aumentando o seu capital cultural, enquanto as pessoas das classes empobrecidas vão assumindo a falta de oportunidade e de condições objetivas para apropriação de “conhecimentos mais complexos” (BOURDIEU, 2010) como uma questão meramente individual, “falta de desejo”.

Esse processo acontece de maneira sutil e o imaginário social se encarrega de demarcar os espaços dos que podem adentrar em certos lugares e dos que são condicionados a, sequer, sentirem-se desejantes.

A “ilusão” que legitima a dominação social em todas as sociedades ocidentais ou ocidentalizada é precisamente a ilusão da ausência de dominação social injusta. (SOUZA, 2009, p. 388).

A fantasia da ausência de dominação acaba sendo construída pela lógica da “meritocracia”. Isto significa que o sucesso ou o fracasso na aquisição de capital econômico e cultural são pensados como vontade individualizada.

Na realidade da sociedade brasileira, cultivamos a ilusão da existência de uma autonomia para fazer escolhas e criar os nossos próprios valores e

ignoramos as engrenagens de um sistema neoliberal hegemônico que impõe seus valores e seus mecanismos de sustentação:

Todo processo de dominação se baseia em formas de “violência simbólica”, ou seja, em mecanismos que obscurecem e “suavizam” a violência real e a torna “aceitável” e até mesmo “desejável” inclusive para suas maiores vítimas. (SOUZA, 2009, p. 398).

Esta configuração seguramente fez com que, durante décadas, aceitássemos com significativa passividade a interdição de tantos estudantes pauperizados na educação superior.

Assim como estas formas de dominação podem ser atualizadas por todas as pessoas que vivem na sociedade brasileira nos diversos rituais de subordinação, a exemplo da aceitação da baixa qualidade de ensino e da aprendizagem da escola pública, podemos também desconstruir a lógica estabelecida, identificando fatores que podem contribuir para “anestesiá-lo” o desejo de estudantes, que embora sendo “bons alunos”, não conseguem legitimar o desejo de ingressar na Universidade.

Quando perguntei a Benedito se a questão era falta de desejo de entrar na Universidade ou falta de oportunidade, o estudante respondeu: “Eu falo por mim, eu acho que oportunidade era muito pouca. Eu tive pouquíssimos amigos que conseguiram, pelo menos da escola pública.” E, em se tratando do contexto familiar, mesmo que seu pai tenha desejado que ele se tornasse um engenheiro, era evidente uma barreira quase intransponível em relação à pouca familiaridade com o universo acadêmico. “[...] eu sou o primeiro, falo de uma forma mais abrangente, dos filhos e netos dos meus avós, eu sou o primeiro a fazer um curso de nível superior.” O ensino superior começava a figurar como necessidade para o seu grupo social, mas a falta de referências concretas que, de alguma maneira, afirmasse a necessidade e a possibilidade de cursar uma graduação não poupou Benedito de ficar 10 anos fora do universo da educação formal. E, para explicar sua aproximação com o universo de educação superior, Benedito afirma:

[...] eu ainda tava na ideia de que eu queria me livrar da escola e eu não pensava em fazer Faculdade, não achava necessário, até que uma amiga, (ela tinha 17 anos na época), concluiu o ensino médio e aí ela passou em nutrição na UFBA e passou aqui na Faculdade Social em Educação Física. Ela não deu continuidade à Nutrição na UFBA, mas ela concluiu educação física e já é pós-graduada, pela Faculdade Social. E aí, quando ela passou nesses dois vestibulares, eu pensei assim: meu Deus, o que é que eu estou fazendo com a minha vida? Quando essa menina tiver com a idade que tenho hoje, ela já vai estar com duas graduações e eu não tenho nada, não tenho uma profissão; eu preciso fazer alguma coisa da minha vida. Ela foi meio que a minha inspiração. Eu tinha muitos amigos da minha idade que já tava entrando na Faculdade; mas eu não pensava nisso, eu não queria, eu queria me livrar da escola e fazer outras coisas que não fosse estudar, porque eu tava cansado. Quando eu vi essa menina passar nesses dois vestibulares, eu pensei: poxa, eu preciso fazer alguma coisa, eu preciso estudar, dar continuidade... Porque que eu não quis? Talvez porque eu não tive noção da importância, e isso eu acho que teve um grande peso. Na minha família, eu sou o primeiro a ingressar em uma instituição de Ensino Superior.

Interpretar o modo como Benedito se aproximou do universo da educação superior é uma arte que exige sensibilidade para seguir as pegadas impressas na entrevista e em outros momentos de observação e de conversa informal acerca da temática em foco. O estudante estava sempre disposto a trocar ideias, mas o seu jeito artístico, ou “crítico suave”, como já mencionado anteriormente, desafiava-me a aprender a lidar com um movimento de experimentar o encontro com a resposta simples e objetiva, mas, ao mesmo tempo, convocava ao desapego da resposta. A afirmação aparentemente tão precisa, era apenas um ensaio para provocar a tessitura dos fios que iriam permitir chegar a uma construção provável do que ele estava querendo expressar. Às vezes, a resposta parecia estar em uma frase única: “Ela foi meio que a minha inspiração”.

Em uma análise superficial se concluiria que a questão estaria resolvida, isto é, o exemplo da amiga determinou o ingresso do estudante na academia. A frase expressa de maneira quase mágica o processo de aproximação de Benedito com a educação superior, não fossem todas as ideias espalhadas ao longo da entrevista e outros diálogos que exigiram um esforço meticuloso para averiguar pré-disposições individuais, como:

autoridade familiar, afetividade, organização das despesas, atitude pedagógica da mãe, responsabilidade moral e ética aprendida em seu contexto social. Estas disposições, que acreditamos serem construídas nas redes de relações subterrâneas, a partir das imbricações sociais do estudante com o contexto no qual está inserido (ELIAS, 1994.), convergiram para Benedito perceber na experiência da amiga a importância da Educação Superior e afirmar a sua possibilidade de ingresso.

Ao se convencer da importância de uma formação em nível superior e alimentar a esperança da possibilidade de acesso, Benedito, que estava há 10 anos afastado da escola, aproveitou um cursinho pré-vestibular que estava sendo organizado em sua comunidade e iniciou o processo de preparação para o vestibular. A esse respeito, relata:

[...] então eu fiz um cursinho popular que tinha na minha comunidade, que era ligado à Igreja Católica. Algumas pessoas que já tinham alguma formação se reuniram e quiseram oferecer esse serviço à comunidade e aí eu entrei, já que era de graça, também; porque a questão do dinheiro sempre foi o que me pegou pelo pé. Eu não tinha dinheiro para pagar um cursinho e aí, quando tive essa oportunidade de voltar a estudar, estudei e fiz vestibular, passei na primeira fase da UFBA. Estava muito contente, porque passar na primeira fase da UFBA é o máximo. Então, como a segunda fase seria um conhecimento mais específico, eu pensei assim: então, tá tranquilo! Eu acho que eles não exigem que o candidato já seja músico, para passar. Só que eu descobri que estava enganado: eles queriam que eu já fosse músico mesmo. Por essa exigência da 2ª fase, eu desisti de fazer faculdade de música. Inclusive, por isso, eu cheguei à conclusão que, se eu já soubesse aquilo que estavam me pedindo naquela 2ª fase, eu já seria músico.

Benedito lamenta a descontinuidade do cursinho popular, visto considerar a experiência exitosa, uma vez que,

Nos dois anos que o cursinho vigorou, saíram 4 universitários: dois que estão na UFBA e na UNEB, eu que sou bolsista do ProUni e uma outra colega que estava em uma outra instituição e veio prá cá; tá fazendo pedagogia.

E para quem ficou 10 anos afastado do universo da educação formal, o cursinho foi um aliado fundamental, para viabilizar o acesso à graduação.

Quanto ao processo seletivo do curso de música na UFBA, o estudante expressou certa insatisfação, pois já havia feito oficina da referida área de conhecimento na Federal e acreditava ter uma bagagem significativa; contudo, os conhecimentos adquiridos não foram suficientes para viabilizar sua aprovação na segunda fase do vestibular. Benedito seguiu buscando outras possibilidades, conseguiu a bolsa do ProUni para cursar Psicologia na Faculdade Social da Bahia e afirma gostar muito do curso. Até brinca com a hipótese de ter escolhido o curso de Psicologia para tratar a frustração da impossibilidade de cursar música. Mesmo sem adentrar os espaços universitários, o jovem criou alternativas para aperfeiçoar o seu talento: continua tocando, inclusive encontrou parceiros na Faculdade Social e não hesita em mostrar seu talento quando oportunidades são disponibilizadas. Para se situar no universo da música, o jovem relata:

Hoje eu sou músico, não acadêmico, mas eu tenho um bom conhecimento de música. Inclusive eu estou trabalhado agora com música, e a música é uma coisa que eu vou levar para minha vida inteira; só que desse formato acadêmico eu me distanciei.

Nestes termos, fica confirmado o esforço do estudante em não abandonar a atividade de músico e a existência do desejo de conciliar a Psicologia com a música, o que pode ser um grande achado para sua itinerância profissional. Esse arranjo não elimina o desconforto causado pelo alto nível de seletividade do referido curso e a dificuldade de transpor as barreiras encontradas no curso de música, mas expressa a sua criatividade no concernente a adquirir uma profissão, sem, contudo, precisar abdicar de um sonho, que, pelos caminhos acadêmicos, parecia impossível.

5.4 RAVIJE

Ravije, nome fictício escolhido pelo estudante para ser identificado na pesquisa, é fruto de uma combinação complexa de letras do seu nome, a qual se torna lógica e até simples para os que conhecem o seu nome completo. Esta criação é fruto do estilo inquieto e criativo do jovem e revela

traços do seu modo dinâmico e inventivo de encarar a vida. O estudante afirmou ter usado esta identificação em outras situações e, de acordo com sua mãe, ele chegou a criar um site com essa identificação, desativando-o depois de um tempo.

A entrevista de Ravije aconteceu na sala de atendimento ao estudante da Faculdade Social da Bahia. O jovem compareceu com alguns minutos de atraso e, logo que abri a porta, cumprimentou-me e começou a brincar: “e aí pró, já estava pensando que eu ia dar bolo de novo? (risos) Não, desta vez eu vim. É sério, pró eu estava doente. Oh! como eu tô ainda!” E desta vez os sinais de resfriado podiam ser evidenciados na voz afônica do estudante.

Fui professora do estudante e já conhecia seu jeito extrovertido e brincalhão. Entrei na dinâmica e, como sabia do limite de tempo, fiz os encaminhamentos para a entrevista. Ravije sempre demonstrou desejo de participar do estudo, gosta de falar em público e articula as ideias com facilidade. Durante a entrevista essas características foram confirmadas e, desta vez, o estudante cuidava para coordenar o pensamento e não deslocar-se do foco da questão, mesmo demonstrando certo nervosismo, especialmente quando tratava das relações estabelecidas com a família ao retornar a Salvador. Conseguiu deixar a racionalidade prevalecer e, em nenhum momento, se desestabilizou ou perdeu o eixo condutor das questões. Contudo, não deixou de expressar as reações que os retalhos de sua história provocavam (tristeza, alegria, entusiasmo, desamparo).

No período das entrevistas, Ravije tinha 24 anos, cursava o sétimo semestre de Pedagogia e morava no bairro de Itapuã. No que se refere ao lugar ocupado na constelação familiar, é o mais moço de uma família de três irmãos. Ravije mora sozinho, tem um filho de seis anos e é o primeiro da família a ingressar na Educação Superior. O estudante relatou ter nascido em Salvador, mas, até os nove anos, foi criado pelos avós em uma cidade do interior da Bahia.

Ravije informou que já na adolescência a sua mãe veio morar em Salvador, trabalhava como empregada doméstica e, aos 17 anos, engravidou. Sem estrutura econômica e psicológica, a mãe precisou optar por deixar o filho no interior com os avós e continuar trabalhando como doméstica para

se manter e sustentar o filho. “Ela não tinha como trabalhar e me sustentar”, ressalta Ravije. Diz compreender a realidade da mãe, mas, ao mesmo tempo, não esconde que na infância teve dificuldade para encontrar um lugar e ser acolhido por seu avô. Portanto, afirma:

[...] fui criado com meus avós. Ainda assim, pra eu poder ser criado lá, pra eles me deixarem lá, dentro da concepção que meus avós tinham, principalmente meu avô, não foi fácil; meu avô não queria, não aceitou.

Ravije conhece sua história e sabe da resistência do seu avô para aceitar o compromisso de cuidar do neto. Os avós achavam que já tinham criado seus filhos e cada um devia assumir as consequências dos seus atos. Neste caso, assumir a própria realidade seria cada um se responsabilizar pela criação de seus filhos. Não obstante o posicionamento de resistência dos avós, Ravije acabou indo morar com eles. Em pouco tempo, o estudante os conquistou e passaram a ter uma convivência de amor recíproco. A chegada do menino, vista no início como responsabilidade recusável, passou a ser o motivo de alegria dos avós. Sobre a relação com os avós, o estudante destaca:

Hoje eu ressalto que meu avô é meu herói, porque a gente construiu uma relação. Ele criou todo mundo com mão de ferro. Comigo eu não senti nem um algodão das mãos dele.” Talvez, eu acho que ele não fez isso. A princípio, porque ele não me olhasse como pertencente, como se eu fosse um problema que ele tivesse que resolver, não seria responsabilidade dele, logo não seria um problema que ele tivesse que resolver; mas, logo depois, o contato fez com que esse elo fosse se afunilando um pouco mais, e hoje meu avô é meu herói e, “n” vezes, ele me pediu desculpas, talvez pela posição que ele tomou logo com a minha chegada. Então, quando eu falo exatamente que eu consegui aprender, foi construção dos valores mesmo, da construção do cidadão, da pessoa aqui hoje, que é Ravije, que olha pro mundo. Então, esse olhar pro mundo veio muito dos valores que os meus avós me deram.

É perceptível o impacto das relações cotidianas estabelecidas entre Ravije e os avós para o estudante elaborar a sua experiência de rejeição. Na verdade, se observa que o jovem reconhece a dor, mas já viveu um processo

de tolerância, alcançando um modo de resolver os conflitos de forma construtiva e, por conta da experiência de afeto e cuidado vivenciada na convivência com os avós, reelaborou a rejeição, cultivando o sentimento de estima, o qual passou a fazer parte da sua maneira de gerenciar as situações adversas. Essas forças psicológicas e biológicas exigidas para cruzar com sucesso as mudanças da vida, Flach (1991) chamou de resiliência.

Do que fora observado na convivência com Ravije, a rejeição inicial dos avós foi administrada com muita sabedoria. Isto é, a estratégia de manejar as situações adversas fugia do lugar comum, de uma defesa rígida e agressiva. O estudante experimentou desde a tenra idade as dores da rejeição, mas descobriu um modo de atravessar os problemas, que o preparou para resolver os conflitos de maneira positiva.

Esta maneira de resolver as situações adversas incidiu na potencialização das situações positivas. Deste modo, quinze anos se passaram desde que Ravije se separou dos seus avós, mas o tempo não apagou as memórias afetivas construídas pelo jovem naquele ambiente da “roça”, como ele mesmo faz questão de enfatizar: “era roça mesmo”! Aquele lugar, apresentado pelo estudante como uma casinha simples, é descrito com tamanha beleza que é inevitável não ser confundido com um pequeno castelo. Foi neste ambiente que Ravije brincou muito e deu vazão a sua criatividade. “[...] agradeço aos meus avós pela criatividade, porque eu não tive velotrol, aquele que chamam de triciclo, não tive vídeo game, não tive nada disso.”

A falta dos brinquedos industrializados aguçou, sobremaneira, a criatividade do estudante e o desafiou a construir os objetos das suas brincadeiras. Sendo assim, havia a exigência de um tempo maior para a brincadeira, pois o estudante precisava do tempo de construção e do tempo de utilização dos brinquedos. Esta dinâmica do brincar contribuiu significativamente para a construção da pré-disposição de Ravije à criatividade. Nesta dimensão, ele se orgulha em dizer que confeccionava os próprios brinquedos: “os meus carrinhos eram feitos com latas de óleo e restos de sandália havaiana, gravetos e cordões.” Diz que fazia carrinhos parecidos com os de Ayrton Sena. Ele explicou que cortava a lata de óleo,

moldava no formato do carro que queria confeccionar, recortava rodinhas de sandália havaiana para fazer os pneus, prendia com um graveto e puxava com um cordão. Com este investimento, a diversão estava garantida.

Outros brinquedos que o estudante costumava construir eram a bateria e a pipa: “Bateria era um bocado de latas e com um gravetinho a gente ia batendo”. “Quantas vezes num carrinho de rolimã, empinando pipa, eu caía na ladeira e ralava as costelas (risos).” Ravije descreve uma infância livre das amarras dos excessos de regras e, ao mesmo tempo, regada com muita inventividade e amor. Essas práticas, vivenciadas com intensidade no cotidiano do menino, não tinham o propósito de se constituir os fundamentos do seu desenvolvimento cognitivo; o que estava em jogo era o entretenimento.

Mas supomos que na liberdade de brincar, o estudante desenvolvia habilidades motoras e cognitivas, as quais os estudos de Adriana Friedmann (1996) consideram indispensáveis para o crescimento da criança, em qualquer fase do desenvolvimento infantil.

Dialogar com Ravije sobre as suas brincadeiras de infância nos aproximou de muitos traços da realidade socioeconômica e cultural do seu grupo social, pois através dos relatos do estudante acerca dos seus brinquedos e das suas brincadeiras, foram socializadas informações sobre tipo de alimentação, atividades de lazer e as relações estabelecidas com os seus avós, além da percepção do potencial criador desenvolvido pelo estudante, já nos primeiros anos de vida. Não se tratava apenas de um movimento de imitação pela imitação. Como considerava o Filósofo Walter Benjamin (2002), a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito. (BENJAMIM, 2002, p.102). O que é perceptível também no relato de Ravije: “Então, as brincadeiras na minha infância tinham muito isso, brincava de passar da hora de almoço, de fantasiar de caçar de estilingue, que na verdade era bodoque.”

Os relatos da vida de Ravije no interior deixam margem para se pressupor a existência de carências materiais, no entanto, a abundância de recursos imateriais, a exemplo do afeto, cuidado, valores éticos, permitiram

a elaboração de uma infância situada nos meandros do equilíbrio emocional e de uma auto imagem positiva. Esta percepção é confirmada também, na representação da figura da avó:

Minha avó é uma deusa! Minha avó sempre teve próximo de mim, sempre me incentivou. Acho que aprendi com minha avó, também, de que eu poderia falar. Minha avó sempre bebeu muito, minha avó bebia diariamente de ficar bêbada, diariamente, sabe? Mas, apesar dela beber cotidianamente, nunca me faltou carinho, nunca me faltou atenção, nunca me faltou amor. Então, *não tem como eu ser uma pessoa traumatizada de nada. Eu sou um cara super tranquilo, por isso, porque eu tive amor.* Eu costumo sempre dizer que, quando eu tava com minha avó, no interior, eu era um príncipe e, quando eu cheguei pra vir morar com minha mãe, que tinha minha irmã que era mulher, logo, claro, precisava de um pouco mais de atenção, porque mulher é mais sensível e meu irmão era o caçula, que já tinha todo um “mito” sobre o caçula, aí eu saí do reinado, pra ser ali um bobo da corte, ser ralezinho, ser o plebeu. (Grifo nosso)

Ravije não omite os percalços encontrados em sua trajetória longe da metrópole, mas procura dar relevo às experiências que efetivamente significam como basilares para a sua formação humana. Nesta direção, sinaliza ser a *solidariedade*, o *trabalho* e a *honestidade* parte fundamental do legado que recebera dos seus avós. “Minha avó tem 65 e meu avô 74 e continuam trabalhando. Meu avô hoje continua puxando enxada no interior.” O gosto pelo trabalho e a solidariedade presentes na história de vida dos avós de Ravije são fatores que reforçam a admiração do jovem pelos avós, o qual se maravilha em dizer que, independente da condição social ou conduta moral de uma pessoa, os seus avós nunca seriam capazes de “negar um prato de comida ou um amparo a quem estivesse precisando”.

A generosidade para com o outro é registrada nas narrativas do estudante como parte constitutiva da construção de sua singularidade e, junto com a disposição para o trabalho e a honestidade, configura-se parte das suas principais escolhas formativas. “Talvez esse seja um valor que tá em mim, mas eu peguei deles, da solidariedade, de pensar o outro, do amor ao outro”. E a sedimentação dessa base formativa foi de fundamental importância para o estudante gerenciar a sua condição de “ralezinho”,

expressão usada por ele, para referir-se a sua condição na família quando retornou a Salvador.

Ao completar nove anos, por intermédio de sua mãe e da tia Ju, Ravije regressou a Salvador e logo foi inserido na educação formal. Por não se adaptar a nova realidade familiar da mãe, visto que naquele período ela já tinha mais dois filhos e convivia com o pai das crianças, ele foi morar com um tio solteiro. Dona Si⁴⁰ narra que, na configuração familiar em que estava vivendo, existia um clima de ciúmes complexos e, para não gerar problemas maiores, achou melhor fazer a inserção do filho na família gradativamente. Após um ano, por força das circunstâncias, a mãe resolveu levar Ravije para morar em sua casa, e foi administrando as dificuldades da maneira que julgava ser melhor para os filhos. Portanto, no primeiro ano o estudante ficou em companhia de um tio solteiro, e depois de um ano voltou para a casa da mãe. Quanto a sua adaptação no primeiro ano em Salvador, Ravije afirma não terem sido poucas as dificuldades e uma das lacunas que buscava preencher era a falta do pai. Neste viés o estudante expressa:

[...] quando eu saí de morar com meu avô, eu precisava de um pai. Aí tem meu tio, porque eu não me adaptei logo, de cara, e fui morar com meu tio. Passei um ano morando com ele. Aí depois eu voltei, porque meu tio sempre foi solteiro, morava só. Aí, logo depois, ele virou pai de um menino de 12 anos. Aí foi meio que um choque pra ele; aí eu voltei, mas ele continuou presente.

Nos relatos do estudante, a figura paterna é vista como uma presença imprescindível à sua trajetória humana. A necessidade de uma pessoa para desempenhar a função de pai apareceu como um fator vital e a configuração dessa relação não exigia, necessariamente, a existência de um vínculo biológico. Ravije buscava alguém para desempenhar as funções sociais de pai, viabilizando condições para satisfazer as demandas afetivas e de autoconfiança. Esta busca incessante pela figura paterna não se esgotou na

⁴⁰ Si – nome fictício utilizado para identificar a mãe de Ravije.

convivência com o tio, ao contrário, o desejo de encontrar a figura paterna só se acomodou com a construção do vínculo paterno entre Ravije e o pai do seu melhor amigo. Nas palavras do estudante, com o pai Celi⁴¹ é preenchida a carência da figura paterna. “Eu tenho um pai, tenho um pai participante, tenho um pai que com certeza é amigo, que é Celi.” Celi é pai de Bruno, o grande amigo de Ravije. Os dois se encontraram na escola, tornaram-se grandes parceiros e, após um tempo de convivência, Ravije e o pai de Bruno construíram vínculo de pai e filho. O estudante fala de um amor gratuito e incondicional pelo pai e o reconhece como uma referência muito importante na “construção de sua personalidade”.

A mãe de Ravije também lembrou ter sempre dado conta das necessidades financeiras da família, mas precisou de ajuda de familiares, no que se refere às dificuldades com Ravije, sobretudo da tia Ju. Ela relatou que o filho encontrou pessoas boas, a exemplo do pai Celi e do amigo Bruno. Ainda segundo ela, o filho, acostumado com a liberdade do interior, precisou de tempo para se apropriar de regras de convivência social e construir uma rotina, pois “o menino não tinha horário pra nada”. Além do apoio da família, a mãe do estudante afirmou ter buscado ajuda: participava de reuniões promovidas pela escola e frequentou um curso de orientação familiar, o qual considerou muito importante no que concernia ajudá-la na educação dos filhos. Durante a visita à mãe do estudante, fora relatado ser o pai biológico de Ravije pertencente a uma família com maior poder aquisitivo e, sendo que ele não assumiu a paternidade, a mãe resolveu não revelar a identidade do genitor enquanto o filho não tivesse maior idade. O segredo fora guardado por 18 anos, pois a mãe temia ser o filho rejeitado pelo pai e

⁴¹ Durante a pesquisa tentei falar com o Sr. Celi e, nos contatos por telefone, ele se mostrava muito disponível, contudo, não conseguimos êxito nos encontros combinados. Pedi a Ravije para viabilizar uma aproximação com o seu pai, ele foi muito solícito, marcou um horário, e mesmo assim o Sr. Celi não se fez presente no local combinado. Estranhei a atitude, mas fiquei sabendo que ele trabalha como salva vidas e é proprietário de barcos de pesca, portanto, uma pessoa muito ocupada. Talvez os imprevistos estejam inscritos nas histórias de pescador. E assim, entendi que não podia contar com as contribuições do “pai” de Ravije.

não tivesse maturidade suficiente para lidar com um problema dessa dimensão. Ao tratar da relação com o pai biológico, Ravije narra:

Eu conheci meu pai (biológico) com 19 anos, depois de ser pai, porque eu pensava: se todo mundo tem 50% de pai e 50% da mãe, tem 50 por cento de mim que eu não conheço; mas aí conheci. Ele continua longe, continua distante. Eu tenho até uma relação bem amistosa e bem tranquila: trato muito bem a família dele, tenho até outros irmãos, mas não é nada de pele, de tato. É algo totalmente formal, de ligar no aniversário, ligar no natal.

Aos 19 anos o jovem conheceu o pai biológico, mas, nesse período, ele já havia construído algumas bases sócio-afetivas, as quais permitiram tratar a questão com mais maturidade e tornar o encontro menos doloroso. O fato de estabelecer um vínculo de paternidade com Celi ofereceu a Ravije maior tranquilidade no que se refere às expectativas de retorno afetivo e material do pai biológico. O desejo de conhecê-lo encontrava-se no plano da curiosidade de se auto conhecer, com o suporte dos componentes genéticos herdados do referido genitor. Como ele mesmo afirma, trata-se de uma relação formal que não está vinculada ao desempenho do papel social da paternidade e, neste caso, é o Sr. Celi quem exerce essa importante função:

Hoje, se eu preciso de um dinheiro, se eu faço alguma coisa errada, se eu preciso de um conselho, inclusive quando eu precisei sentar e falar que minha namorada tava grávida, sentamos, eu, Bruno e o pai do Bruno, que é meu pai.

Por conta do vínculo construído, tanto os parentes de Ravije quanto os de Celi introjetaram a ideia dessa paternidade e, de acordo com o estudante, quando ele se reporta a “meu pai”, os familiares sabem que ele está fazendo referência ao “pai Celi”. Ravije afirma:

[...] eu adotei uma família e uma família me adotou e isso foi muito motivador, porque Bruno, também, é uma pessoa que estuda muito. Nós somos muito parecidos em tudo: em esforço, em trabalho, em objetivos, em estudar.

O encontro entre o estudante e a família de Bruno pode ser considerado um fator de motivação para reforçar os elos de Ravije com o saber acadêmico. Os estímulos que emergem da relação com Bruno e Celi se articulam de maneira discreta e até silenciosa, configurando uma rede de relações que o impulsiona a elaborar projetos de vida mais ambiciosos. Embora sem visibilidade, essa rede de relações alimenta o desejo de vizinhança com o saber acadêmico e o aproxima da tão sonhada ascensão social.

Quanto à escolarização das pessoas que participaram do percurso escolar de Ravije, os avós são analfabetos, a mãe e tia Ju cursaram as primeiras séries do ensino fundamental. O estudante relatou ter sido matriculado pela primeira vez na escola aos nove anos, fez a alfabetização no interior e foi morar em Salvador. Acredita que isto está relacionado à superproteção da sua avó materna. Isto porque, na primeira tentativa de frequentar a escola, Ravije foi atacado por um cachorro e este fato determinou a decisão da avó em não permitir o ingresso do estudante na escola. Sem o compromisso de frequentar a instituição escolar, o estudante passava o tempo inventando brinquedos e fazendo uso destes. Recorda que seu avô não sabia ler, mas lhe ensinava o alfabeto.

Volta e meia, ele chegava da roça cansado, e me ensinava o alfabeto. Só as letras mesmo, em forma de bastão, maiúsculas. Às vezes, ele pegava uma remessa que ia até o H, depois... Sem nenhuma estrutura, mas ele passava pra mim.

Para o estudante, até os nove anos, tudo que aprendeu, relacionado às letras ou à gramática, foi com seu avô. Lembra que quando os parentes iam visitá-lo no interior levavam muitos presentes e “os que mais marcaram foram lápis de cor e papel ofício”. Na época, Ravije tinha sete ou oito anos e sua tia Ju, que sabiamente o presenteou, escreveu seu nome e logo ele copiou “igualzinho”. “E depois, sem olhar, eu escrevi porque eu já tinha contato com as letras que meu avô me ensinava.” Antes de visualizar a escrita do seu nome, o estudante fez uso do seu esquema mental e elaborou um conhecimento acerca do traçado da letra e, ao visualizar a palavra correspondente ao seu nome, imediatamente fez a associação.

Kramer (2002. p. 20) considera que “[...] as crianças participam da construção do seu conhecimento como sujeitos ativos, fazendo uso dos esquemas mentais próprios a cada etapa do seu desenvolvimento”. O fato de Ravije não frequentar a escola não significou a impossibilidade do seu desenvolvimento cognitivo, pois, enquanto brincava, (construía os brinquedos), interagiu com as pessoas e os objetos. Nesta dinâmica, elaborou conceitos e desenvolveu a linguagem, lançando mão de diferentes formas de representação verbal.

Além disso, o relacionamento sócio afetivo construído com os avós permitiu a elaboração de uma autoimagem positiva, da mesma forma que, subindo em árvores e equilibrando-se em um carrinho de rolimã, dentre outros, o estudante ia expandindo movimentos e construindo a percepção corporal e espacial. Entrelaçando os aspectos sócio afetivos, cognitivo linguístico, e psicomotor, Ravije alcançou a construção de conhecimentos, fazendo uso de esquemas mentais, de modo que, com poucos contatos com os códigos da linguagem escrita, foram feitas correlações, entre as bases desenvolvidas anteriormente com o novo saber apresentado e, nesse entrelaçamento, houve a apropriação da técnica da escrita.

Ravije localiza o motivo da sua facilidade em aprender o código da língua com a atividade que estava diretamente relacionada ao uso das letras do alfabeto, ou considera isso como uma questão inata. Ao ser questionado sobre como aconteceu a construção do vínculo positivo do estudante com o saber escolarizado, ele respondeu: “Na verdade acho que isso é inato”. A mesma questão foi feita à mãe, que, após a afirmação de ser o filho (hoje) um exemplo para os irmãos, sem titubear respondeu: “o vínculo positivo veio dele mesmo”. Não podemos deixar de considerar a existência de disposições que não dependem da vontade do sujeito, descuidar do aspecto biológico e do contato com as letras para promover a aprendizagem dos saberes escolarizados.

Todavia, não podemos deixar de reconhecer a importância dos aspectos sócio-afetivos, cognitivos, linguísticos e psicomotores presentes na atividade infantil do estudante, mesmo quando a presença da mediação do adulto para ajudá-lo a sistematizar os saberes não era uma presença

constante. “Quando eu fui pra escola já na alfabetização, eu sempre gostei de estudar porque eu sempre peguei as coisas muito fáceis. E aí nunca tive problema. Então sempre gostei de estudar”. Ravije faz questão de enfatizar que, no contexto do interior, há quatorze anos atrás, “saber escrever era o certificado de alfabetizado” e ele aprendeu a escrever o nome antes de ir para a escola. Iniciando, assim, a descoberta de que podia aprender e, de acordo com as narrativas do jovem, quando entrou na escola, aprendia os conteúdos com facilidade. Sobre esta questão relata:

Eu já tava um pouco maior, já tinha toda aquela noção da escola, eu aprendia as coisas muito rápido, muito fácil. Então, não sei se por tá em uma idade superior (com mais idade) a que a classe tinha, eu aprendia mais rápido, mas, logo depois, eu fui atingido e continuei com isso.

A narrativa em destaque confirma a nossa interpretação quanto ao modo como o estudante ia fazendo uso do esquema mental, correspondente à faixa etária. Na relação com os objetos e na mediação dos adultos com quem convivia, construiu os conhecimentos necessários à aprendizagem dos saberes que posteriormente foram socializados na escola. Nesta trama se consagra a sua primeira experiência de relação positiva com o saber acadêmico, construída (no ecossistema familiar) com a tessitura do que estamos compreendendo como redes de relações subterrâneas. Para o estudante, aprender era um recurso de autoafirmação, foi a forma por ele encontrada para se sentir reconhecido no contexto familiar em que estava inserido. No intuito de explicar essa dinâmica Ravije fez o relato em destaque.

Eu sempre me vi ajudando as pessoas. Sempre fui muito de ajudar as pessoas, absorvendo o conteúdo. E aí, nessa que eu pegava os conteúdos com facilidade, esse era um fator que sempre *me deixou popular* na escola. (grifo nosso)

Ao iniciar a narrativa sobre a maneira como construiu o gosto pelos estudos, a princípio o estudante sustentou a hipótese de uma habilidade inata, mas, durante as entrevistas e as observações participantes, foi

traçado um percurso que mostra como, gradativamente, este vínculo foi sendo construído, se tornando um fator de autoafirmação. Como já mencionado, o retorno de Ravije para o convívio da mãe comportou alguns dissabores. Ele afirma não entender muito bem por que ao retornar do interior, os irmãos estudavam em escola particular e ele foi matriculado na escola pública. Não que ele tivesse restrição à escola onde cursou as séries iniciais do ensino fundamental, pois se reporta à Escola do Vale das Pedrinhas com muito afeto: “Fui recebido pela diretoria. A diretora me levou na sala dela e uma vez por semana ela queria saber como é que eu tava, né?” O estudante considera ter recebido uma base significativa nessa instituição, a qual diz ter garantido o seu êxito nas diversas escolas onde estudou. O que não conseguia digerir com facilidade eram as diferenças explícitas no modo como a mãe conduzia o processo educativo dos filhos. O estudante diz conviver bem com estes percalços da sua itinerância, só não compreende o motivo da disparidade na atenção a ele dispensada. Para explicar sua percepção afirma:

Mas eu sei que minha mãe morava com o pai deles (pai dos irmãos) e aí ela dividia essas contas, e eu era só filho dela. Então, tinha algo por aí. Tanto que a questão da merenda escolar me marca muito, sabe? Tinha merenda dos meninos e não tinha pra mim, várias vezes. Então, assim, uma coisa que eu falo é que lá, apesar de não ter luxo, eu era o príncipe, porque bastava eu chorar, tinha minha avó e meu avô. Não tinha o luxo, mas tinha o carinho e atenção. E aqui eu era o mais velho, tinha dois irmãos: o caçula tem todo aquele mimo e tinha a filha, a menina, a mulher, também por ser mais frágil. Então eu era o mais velho, logo mais maduro, o menos precisado de carinho e atenção. Mas pra quem veio de um lugar onde a atenção era toda minha, foi um baque, foi difícil.

As dificuldades de convivência também foram relatadas pela mãe de Ravije, quando lembrou que os primeiros dois anos foram difíceis, houveram inúmeros conflitos por motivo de ciúmes e, depois de dois anos, as coisas melhoraram. Segundo ela, quando Ravije chegou, os outros filhos estudavam em escola particular e, após as primeiras séries do ensino fundamental, estudaram em escolas públicas, mas este não era um assunto que lhe

provocava grande entusiasmo. No diálogo com a mãe foi confirmada a percepção do filho mais velho como o “menos precisado”.

A Senhora Si sinaliza não ter dado vida boa aos filhos e todos foram trabalhar no McDonalds aos 16 anos. Nestes termos, lembra que na concepção de Ravije, ela o “criou para guerrear”. Talvez por conta dessa maneira de orientá-lo, ele tenha se tornado uma pessoa extremamente autônoma. Ravije exalta a atitude empreendedora da mãe e, ao descrever um dia com os irmãos na infância, não hesita em lembrar que a mãe investia o salário, quase na íntegra, para pagar o aluguel da casa e alimentação. Relata que a mãe trabalhava muito, inclusive alguns finais de semana, mas antes de sair sempre preparava a comida, e cada um se responsabilizava em servir sua própria refeição. Ao perguntar se Ravije cuidava dos irmãos, ele respondeu:

Eu pensava neles na hora de pegar: não pegava uma quantidade de comida a mais do que seria pra mim, mas eu não colocava a deles no prato. Então, eu não fazia contra, mas também não dava mordomia de preocupar de servir. Eu nunca criei Rafaela e nunca criei Willian. Como eles tinham toda atenção da minha mãe, eles não precisavam, porque eu não tinha pra mim. Mas, graças a Deus. Então, eu pensava assim: não era contra, mas, graças a minha tia também, eu consegui construir uma relação maravilhosa com eles, exatamente por minha tia me ensinar a olhar com os olhos de que eles eram meus irmãos, que eu deveria amá-los.

Ravije reconhece o cuidado da mãe com as questões materiais, demonstra conviver bem com as adversidades encontradas no percurso escolar, contudo, expressa convicção de que a mãe o matriculava por uma questão de responsabilidade/obrigação, mas não conseguia suprir as necessidades afetivas. Nas entrevistas, no encontro com parentes de Ravije e na observação participante, foi manifestada uma profunda lacuna afetiva na relação do estudante com a mãe, mas o estudante não perde a auto percepção positiva de si, construída no convívio com seus avós. Junto com a memória do amor dos avós, a presença da tia Jú foi determinante para o jovem se fortalecer e se equilibrar sócio-afetivamente. Nas palavras do estudante:

O problema não era exatamente a questão da estrutura, da comida, mas a questão da atenção. Era minha tia que perguntava como é que foi a aula. Ela era quem perguntava como é que foi a aula hoje. Dar um beijo, dar um cheiro, era isso, esse conforto. Ela foi a mãe que me deu atenção, isso eu não nego.

Embora demonstre habilidade em mapear as fragilidades da relação com a genitora, o estudante consegue aproveitar as condições criadas pela mãe para facilitar o êxito no estudo. Isto é relatado quando o estudante dialoga sobre as atividades escolares, e afirma que a mãe era muito acolhedora e, quando precisava fazer trabalho em grupo, a tarefa era realizada em sua casa, ela sempre preparava uma merenda e tratava os participantes da equipe com muita cordialidade. Relembra que nunca foi de parar para estudar em casa, brincava muito de bola com o irmão e, como tinha facilidade com os conhecimentos escolares, fazia as tarefas na escola e, em casa, acompanhava as atividades dos irmãos.

Eu acho que por ter as questões na família, era onde eu me sentia muito bem, vendo que eu, tendo os conteúdos e estudando aquilo ali, aquilo era um fator de socialização muito bom; então, sempre me motivou.

E não por acaso, tanto a mãe quanto o estudante foram enfáticos em reconhecer que o menino criado no aconchego dos avós “analfabetos” é reconhecido como referência nos estudos para toda a família.

Esta referência fora estendida também aos amigos e, nos relatos do estudante, o seu ingresso na Educação Superior é apresentado como esperança de mudança do seu “status financeiro e o da minha família”. Para o grupo familiar e social do jovem em discussão, o sentido da escola é “mudar, mudar a realidade, com certeza! Pra minha família, pro grupo social.” Além disso, Ravije relata ter sido sempre uma “pessoa popular na comunidade”, incentiva os jovens a fazerem o ENEM e afirma ter certeza de que “[...] as pessoas que estão me vendo crescer vão querer crescer junto comigo.”

Compreendo com Horodynski-Matsushigue e Helene(2012) que o grande funil da educação brasileira é de cunho econômico. Isso fica evidente, também, nos dados da pesquisa desenvolvida pelo INEP (2010), sobre a educação superior. Esta pesquisa evidenciou que, em 2008, a média obtida no ENEM nas instituições Municipais e Estaduais era de 36 pontos, contra 54 pontos das instituições privadas. Esta informação permite pensar que os estudantes pauperizados irão sofrer as consequências da educação formal (básica) que tiveram acesso. De toda maneira, a referência de um estudante pauperizado na educação superior pode alterar o modo como as pessoas da mesma comunidade leem as suas realidades e ajudá-las a se deslocarem do lugar do “não desejante”, expresso por Bedito (28 anos, 2012), como o pensamento que circulava nas comunidades populares acerca do acesso à Educação Superior. Na realidade, os sujeitos das camadas populares são educados a desejar somente o que está dentro das suas possibilidades. Isto significa não ser possível desassociar a construção do desejo das condições socioeconômicas das pessoas e, no caso das pessoas de classes populares, existe o desejo de acessão social, mas o ponto de partida para alcançar níveis mais elevados de ascensão social localiza-se próximo das condições de possibilidades de alcançá-la. Portanto, os desejos estão diretamente relacionados às condições socioeconômicas dos sujeitos.

No que se refere ao ingresso na Faculdade, Ravije enxerga-o como um caminho para ascender socialmente. Diz que por ser referência nos estudos, já era esperado (pelo grupo de colegas e familiares) o seu ingresso na Educação Superior. Portanto, fez o ENEM motivado pelos colegas da escola, os quais também estavam se preparando para fazer o mesmo exame, e

[...] por meio da propaganda da televisão. O governo ele divulgou, de uma forma muito forte, o ENEM. Eu fiz exatamente por isso e entrei na Faculdade um ano depois de ter acabado o ensino médio. Fiz uma vez só.

Ao perguntar sobre os motivos para a escolha do curso, o referido estudante faz referência à pontuação, ou seja, a inscrição para concorrer à bolsa do ProUni fora feita observando a média obtida no ENEM, e a quantidade de pontos obtidos permitia escolher o curso de pedagogia.

Outra motivação está relacionada à sua participação em grupos da igreja católica e em ações sociais em prol da melhoria do bairro. Desde a sua chegada a Salvador, participava da comunidade paroquial (Igreja católica) e de outros movimentos sociais articulados no Nordeste de Amaralina, onde morou desde os nove anos. Acerca desta participação, Ravije explica:

Quantas passeatas eu já fiz no Nordeste de Amaralina aí, em prol da capoeira, do dia da cultura. O beco da cultura, mesmo ali, várias vezes, no grafite, no hip hop, no dia mundial do meio ambiente mesmo.

A relação com o curso de Pedagogia é feita baseada na compreensão de que, para organizar uma ação social, é necessário entender de direitos humanos e ter uma noção de conjuntura social e política, bem como o aspecto da pedagogia que trata do desenvolvimento humano.

Quanto à organização dos documentos da família, Ravije apresenta duas referências: a primeira reporta à forma de organização dos avós e a segunda da mãe. Diz lembrar que os avós eram muito simples; guardavam tudo dentro de uma caixa, numa gaveta da estante de madeira, e ressalta: “era uma estante até boa, ali você achava de tudo, de retrato 3x4 à certidão de batismo. Você acha tudo, tudo que é documento você achava ali, então era assim que guardava”. Já a sua mãe dispunha de estratégias mais sofisticadas, sempre guardou os documentos em uma “pastinha”.

Ravije compreende a estratégia de organização da mãe como a mais próxima dos padrões estabelecidos para arquivar documentos, mas, na convivência com o estudante, observamos que o seu modo de organização está referendado na dinâmica dos avós. Pressupomos ser o estilo mais ordenado da mãe responsável pela habilidade, manifesta em Ravije, no sentido de planejar a sua atividade profissional. Entretanto, a disposição à organização, não aparece como traço principal da maneira como o estudante gerencia o seu estar no mundo. A utilização do recurso mencionado é feita na medida em que colabora para manter os seus vínculos institucionais; quando essas demandas são sanadas, é acionado o recurso da improvisação.

Nestas circunstâncias, “a ordem moral doméstica” (LAHIRE, 2004, p. 25), a predisposição para a responsabilidade com o trabalho, a percepção

positiva de si, a criatividade, bem como a descoberta da aprendizagem como fator de autoafirmação (investimento pedagógico), a solidariedade, foram disposições que Ravije construiu⁴², ao longo de sua itinerância formativa, na interação com a rede de solidariedade parental (Avós, tia Jú, mãe, Bruno e pai Celi) edificada, tantas vezes, com o mérito da inventividade que lhe era peculiar. Este espírito criativo e solidário, aperfeiçoado também nos movimentos culturais e de Igreja, exerceu papel fundamental na criação de redes de relações, as quais, direta ou indiretamente, sustentaram e continuam sustentando o sucesso escolar do estudante e a sua relação positiva com o saber acadêmico.

5.5 OLIVIA

Olivia é o nome fictício escolhido por mim para identificar a estudante, uma vez que, após os contatos iniciais e a entrevista, ela pediu transferência para outra Faculdade e deixou de responder mensagens e telefonemas, o que inviabilizou a visita à sua residência e a escolha do nome para ser identificada. Os pais da estudante sempre moraram em cidades do interior, o pai exercia a profissão de cabeleireiro, (trabalha em estabelecimento próprio) não tem renda fixa, e a mãe é auxiliar de serviços gerais em uma empresa terceirizada que presta serviço para a ICMBio⁴³. Tem renda fixa de um salário mínimo, mais alguns adicionais de auxílio família.

No período da entrevista, a jovem, de vinte anos, morava em Salvador há dois anos, cursava o 4º semestre de administração e morava sozinha no bairro da Saúde. Disse que no início morou em um apartamento de dois quartos, com mais cinco pessoas (três homens e duas mulheres), entretanto, “não deu certo, era muita bagunça”. Olivia diz ter estranhado a falta de

⁴² É importante ressaltar que a construção dessas disposições não depende necessariamente da vontade do sujeito.

⁴³ ICMBio - Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, órgão ambiental do governo brasileiro, criado pela lei 11.516, de 28 de agosto de 2007.

organização dos colegas e, tendo conseguido um estágio em um banco, com uma bolsa auxílio muito boa, resolveu alugar um quarto e sala por sua própria conta. Isso foi possível por um tempo, mas, ao concluir o estágio no banco, tornou-se inviável para os pais da jovem arcar com o custo de vida da filha na metrópole. Na entrevista, ela já cogitava a possibilidade de pedir transferência para UNIME ou FTC e pensava em dividir apartamento com duas ex-colegas da educação básica, na região da paralela. Estas estudantes também conseguiram bolsa do ProUni e cursam odontologia nas referidas Faculdades.

A entrevista com Olivia ocorreu no centro de apoio ao estudante da Faculdade Social, no primeiro semestre de 2012. A estudante chegou distribuindo sorrisos e se manteve alegre até o final da entrevista. Ao tratar das memórias da escola, afirmava sentir muita saudade da dinâmica da educação básica, etapa considerada muito importante para sua experiência de vida. Com exceção da 2ª série do ensino fundamental, a estudante cursou as primeiras séries do ensino fundamental I na escola privada. Relatou que, por questões financeiras, cursou a segunda série, do ensino fundamental I na escola pública. Para ela a experiência foi desastrosa, sentia saudades dos colegas e da professora. Enfim, não se adaptou e, no ano seguinte, a mãe decidiu apertar o orçamento da família e matriculá-la na escola privada onde estudava, continuando até o final do ensino fundamental I.

Na quinta série voltou para escola pública e, desta vez, encontrou-se muito bem, continuou com os mesmos colegas, uma vez que, em sua cidade, a escola privada vai até a 4ª série e, portanto, após o ensino fundamental I, todos os alunos vão para escola pública. Olivia lembrou ter feito parte da turma mais criativa da escola. Para ela, a escola pública onde estudou é de boa qualidade, justificando esta afirmação com o número de alunos bem sucedidos nos vestibulares e em olimpíadas de conhecimento.

Relata ainda que, embora os professores encontrem algumas dificuldades comuns às enfrentadas nas escolas públicas brasileiras, acerca das condições objetivas de trabalho, eles são esforçados, correm atrás de formação em outras cidades e “conseguem fazer a diferença”. Olivia afirma ter recebido uma boa base na educação básica, sempre se dedicou aos

estudos, sentava nas cadeiras da frente e realizava as tarefas propostas pelos professores. Gostava do seu grupo e assumia liderança nas atividades desenvolvidas. “A gente tinha uma boa energia, a gente dava certo.” Este grupo articulava as festas comemorativas da escola, participava ativamente de feiras das nações, constituindo-se referência de parceria entre estudantes, professores e direção.

Olivia lembra com saudade de uma festa “encantadora,” que na 5ª série (atual 6º ano) ajudou a organizar. Disse ter sido um espetáculo: organizaram brincadeiras, arrecadaram dinheiro para as guloseimas, dando conta de promover um evento regado a doces, cachorro quente e muita diversão. “A diretora ficou encantada com a nossa turma.” Este evento deu ao grupo status de referência para a organização de eventos escolares, de modo que, nas datas comemorativas, a diretora a convocava para promover a articulação com as turmas e organizar os festejos.

Ao tratar das memórias da escola, a estudante lembrava dos cuidados de sua mãe em relação ao cumprimento das tarefas e horário de dormir. Sinalizou terem os pais uma rotina intensa: os dois trabalhavam o dia inteiro e, como o tempo era limitado para acompanhar, com afinco, as atividades escolares dos filhos, os ajudaram a desenvolver o senso de responsabilidade. Assim Olivia aprendeu muito cedo a administrar as tarefas com autonomia, sem, contudo, perder de vista a constante vigilância da mãe, a qual dava liberdade, sem descuidar-se do acolhimento, incentivo e controle. Este trabalho margeou as práticas escolares da estudante, e, mesmo com pouca disponibilidade para mediar diretamente as tarefas escolares, a família de Olivia, representada pela figura da mãe, construiu o que Lahire, (2004a, p. 26) denominou de Ordem Moral Doméstica. “Neste caso, a intervenção positiva do ponto de vista das práticas escolares, não está voltada essencialmente ao domínio escolar, mas a domínios periféricos.”

As nuances de construção da ordem mencionada podem ser observadas, também, quando Olivia rememora um dia na sua família durante a educação básica. Ocorre-lhe lembrar que a sua mãe acordava 5:30, preparava o café da manhã e por volta das dez para sete “acordava os meninos”. Eles desciam, tomavam café e continuavam a rotina de

preparação para ir à escola. “Minha mãe já botava a gente logo pra tomar café, porque o que ela tinha que fazer tinha que ser antes das sete”. Todos os dias a mãe iniciava o trabalho uma hora antes do horário previsto e interrompia às 11:00 horas, retomando às 14:00. Ajuste feito com a empresa para salvaguardar o tempo de preparação do almoço da família.

Com exceção do dia de sábado, que era o dia da feira e tinha mais movimento no salão, todos os dias a família se reunia para almoçar, assistia televisão e até dormia um pouquinho depois do almoço. Após este ritual, os pais de Olivia retornavam ao trabalho e ela permanecia em casa com os irmãos. Faziam as atividades escolares, quando tinha trabalho de grupo ia à casa das amigas ou as amigas iam à sua casa. Na maioria das vezes, tinha atividade para fazer, “[...] sempre tinha trabalho em grupo”.

De acordo com Olivia, os irmãos se organizavam de maneira semelhante: saíam para fazer atividades com colegas, encontrar amigos, “mas, quando era umas cinco horas da tarde, eu tinha que voltar pra casa pra fazer a merenda do meu pai, pra que um dos meus irmãos levasse a merenda do meu pai no salão (no trabalho).” Além disso, cinco horas era o horário de banho. “Criança não pode tomar banho tarde não. Aí a gente tomava banho, até porque não era horário de pico, porque, se não, a energia era mais cara.” Depois do banho podiam sair, brincar, mas, por volta das dez da noite, todos deviam estar em casa, pois era horário de dormir, para, no dia seguinte, repetir a mesma rotina. Nestes termos, compreendemos ser a organização doméstica do grupo familiar da aluna uma forma de construção de ordenamento do fazer cotidiano, incidindo na organização do pensamento. Nas palavras de Lahire:

A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas capazes de pôr ordem, gerir e organizar o pensamento. (LAHIRE, 2004a p. 26)

Todos os contatos com a estudante apontavam para uma habilidade organizativa sofisticada: desde a maneira como a estudante organizava o seu material didático, a organização dos textos produzidos ao responder o

questionário da pesquisa em discussão, até a indumentária que vestia. Esta percepção tornou-se ainda mais clara quando perguntei sobre a organização dos documentos da família. Olivia não teve dúvidas e relatou que a organização dos documentos sempre foi de responsabilidade da mãe e, nestes termos, descreve as estratégias de organização:

Tinha uma pastinha das contas que estavam pagas e das que não estavam pagas. Aí sempre todas as contas pagas e não pagas. As contas de casa, de tudo: do dinheiro que chegava do salão do meu pai, pra, no final do dia, ela contar pra ver quanto é que tinha; tudo era ela quem fazia, ela sempre fazia. Tinha uma caixa de documentos com os documentos de todas as pessoas na mesma caixa e, quando precisava, tava naquela caixa: vai procurar, era sempre assim.

O fragmento da entrevista de Olivia evidencia a maneira como a sua mãe ordena os documentos da família. Enquanto assume esta empreitada, a mãe cria condições para seu grupo familiar fazer uma economia de tempo significativa, uma vez que todos sabiam onde estava guardado o material e, portanto, podiam localizar o que precisavam, sem desperdício de tempo. Não menos importante é o cuidado da mãe com a gestão do dinheiro. De acordo com os relatos da estudante, tomar conta do dinheiro, para equacionar as despesas da família, foi fator decisivo para os pais proporcionarem as condições de estudo aos filhos. Além disso, esse aprendizado foi responsável pelo êxito de Olivia, quando da emergência de organizar a sua vida distante da família.

Referindo-se às brincadeiras da infância, Olivia afirma ter gostado muito de cantar, “mas gostava mesmo era de brincar de telefonar”. Tinha muitos brinquedos, montava um restaurante no quintal da sua casa e chamava sua amiga para brincar. Enquanto a amiga brincava com as panelinhas, pratinhos, ela ficava no “escritório” com um telefone quebrado, “agendando compromissos” e, como ainda não conseguia escrever com muita rapidez, rabiscava papeis para fingir que tinha muita agilidade na escrita.

Quanto à escolarização dos genitores, o pai tem ensino médio completo e a mãe terminou o curso de administração recentemente, financiado por uma tia de Olivia, a qual incentivou a mãe e, conseqüentemente, exerceu

forte influência na descoberta de possibilidades pela estudante. O que pode ser confirmado no relato em destaque.

A minha tia pagou pra ela todo esse trajeto, todo mês pagava a Faculdade pra ela. Então, isso fez com que ela se incentivasse e me incentivasse também. Porque se ela, que já tinha muito tempo sem estudar, ela estava concluindo, por que não eu conseguir alguma coisa agora?

A estudante afirmou que para viver no interior, a renda dos pais é razoável e eles viviam relativamente bem. Todavia, quando se trata de bancar uma filha na capital, a situação se complica, tanto pelo fato de serem duas despesas, quanto pelo alto custo de vida da cidade grande.

A princípio, Olivia veio da chapada Diamantina, onde morava, com o intuito de fazer cursinho, e logo que fez a matrícula recebeu a notícia da conquista da bolsa do ProUni. A estudante retornou à casa dos pais para aguardar o início das aulas e para planejar sua estadia em Salvador. Na percepção da jovem, por um lado os seus pais ficaram felizes com a notícia, por outro lado, preocupados com as condições objetivas para a filha cursar o ensino superior, “porque por mais que eu tivesse ganhado a bolsa, mas ainda assim, eu enfrentaria muita coisa, por que onde eu iria morar, com quem eu iria morar, quanto eu ia gastar por causa disso?” Para Olivia, ganhar uma bolsa em outra cidade “muda tudo”, altera toda estrutura financeira de uma família, pois sugere muitos ajustes para equacionar as contas, de modo que o orçamento apertado da família comporte todas as despesas, considerando ser a vida na cidade grande bem mais dispendiosa.

Cabe ressaltar que, mesmo enfrentando dificuldades financeiras, em nenhum momento a família coloca em questão a viabilidade dos estudos da filha: para ela, o estudo não pode ser negligenciado, para os pais, o estudo dos filhos era quase uma obsessão. Nas narrativas de Olivia, não foram evidenciados relatos de exemplos concretos de parentes que tenham progredido nos estudos. Os parentes por parte do seu pai, com quem conviveu desde pequena, não tiveram oportunidade de “ir adiante nos estudos, muitos não concluíram nem o ensino médio”; o seu pai, com todos os percalços, conseguiu concluir o referido nível de escolarização (ensino

médio), mas, além de precisar trabalhar muito cedo, não tinha recursos para estudar fora, uma vez que em sua cidade não tinha Faculdade. “Minha mãe foi da primeira e da última turma de administração que teve na cidade, por que não teve como ir adiante”. No entanto, a baixa escolaridade dos parentes próximos não significou empecilho para a valorização do saber escolarizado; pelo contrário, eles não tiveram oportunidade, mas incentivam, com afinco, os que estão construindo suas trajetórias na educação formal. Neste sentido, Olivia relata:

eu não tive influência de ver meus tios estudando, meus parentes estudando. Mas eu digo que eu tive o incentivo deles: eu não fiz, mas você vai fazer, eu não consegui, mas você vai conseguir. E, assim, da família do meu pai eu sou a mais velha, dos netos, das pessoas que agora estão buscando.

Esta atitude de incentivo contínuo foi observada nos relatos sobre o modo como a mãe organizava o cotidiano da família para dar prioridade aos estudos dos filhos. Este apoio não estava, necessariamente, relacionado às práticas escolares. As jornadas de trabalho nem sempre permitiam um acompanhamento pedagógico mais qualificado. Todavia, em todos os relatos de Olivia, acerca de sua história de vida, existe uma rotina bem definida, com horários e responsabilidades a serem cumpridas. Desde cedo, os filhos foram habituados a ajudar nos afazeres domésticos, aprenderam a respeitar os horários determinados e a conviverem com a postura vigilante da mãe, a qual não deixava de observar se a filha havia feito as tarefas de casa. A referida estudante relatou que sempre teve bom aproveitamento nos estudos, mas destaca que quando, por algum motivo, tirava uma nota sete, a mãe ficava insatisfeita. “Às vezes, quando tinha um sete, minha mãe não gostava. Falava: porque você tirou sete, tem que ser melhor, vá estudar mais isso daí, e aí, pegava no meu pé, mas não me obrigava não”.

Para Olivia o gosto pelo saber escolarizado foi construído também com o exemplo dos professores.

Muitos professores que hoje são meus amigos, eles contribuíram, incentivaram desde o início e também a gente foi influenciada pelo exemplo que eles deram. Porque, assim como

a gente que é muito carente de educação na minha cidade, os professores também eram, mas, até por isso, a gente tava vendo ali a busca deles, pra se especializar pra passar o melhor pra gente. E eu digo que, mesmo estudando em escola pública, eu tive uma boa base. Uma das melhores escolas da chapada Diamantina foi a que eu estudei.

Nas narrativas de Olivia, era reservado aos professores um lugar muito importante. Lembrava-os com respeito e estima e a eles era dispensada muita admiração pela luta que travavam para ampliar seus conhecimentos e melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido. Junto com o estímulo dos professores, o afeto implícito nas atitudes da mãe da estudante é uma constante em seus registros. A mãe conciliava a exigência e o controle com atitude afetuosa e acolhedora. Com esta postura os pais iam alimentando a autoestima dos filhos, a crença na possibilidade de que podiam melhorar as condições de sobrevivência, sem perder de vista a honestidade, considerada um valor primordial. Ao questionar acerca dos valores disseminados pela sua família, Olivia relata:

O principal de tudo é ser honesto, de ter sempre coragem, de, mesmo que você errou, você admitir que tá errado, de poder rever todos os conceitos do que você fez. Que, por mais que vá te levar a coisa ruim, você dizer: não, fui eu quem fiz. Reconhecer o erro, ter sempre simplicidade, porque a gente tem que demonstrar o que a gente é e não passar uma imagem do que você não é. Ter sempre força de vontade e acreditar que vai dar certo e que, por mais que o dia-a-dia impeça a gente de alcançar alguma coisa, mas que a gente, com força de vontade, a gente vai conseguir sim. (risos).

Esta positividade visceral, aos poucos, vai se misturando com os valores, saberes da autoridade familiar, da moral doméstica e da disposição econômica da família, que, na relação com o outro, com o mundo, vai se concatenando e se constituindo parte da subjetividade de Olivia.

Foi por meio dos valores cultivados pela família, incentivo dos professores (quando tratavam do esforço que faziam para investir na formação intelectual), do apoio da família e de uma tia avó que, desde o final do ensino médio, a estudante entrou na ideia de morar em uma cidade grande para continuar os estudos. O fato da mãe de Olivia lutar contra todas

as dificuldades do cotidiano para fazer uma graduação a distância configurou fator primordial para a estudante deixar a segurança do convívio com a família e da cidade do interior e enfrentar as incertezas da vida na metrópole. Para falar da importância da contribuição da mãe para o seu ingresso na educação superior, Olivia afirma que ela a incentivou muito:

[...] porque se ela, que já tinha muito tempo que tinha parado de estudar, ela estava concluindo, por que não eu conseguir alguma coisa agora? Ainda mais que ela quer que eu seja o que ela não conseguiu ser ainda, que ela está buscando ser ainda. Então ela quer que eu seja muito rápido, muito mais rápido do que ela, nesse sentido.

No fragmento da narrativa da jovem, a mãe projeta na filha o seu desejo de ser uma profissional bem sucedida, visto que, na sua realidade, a conclusão de um curso superior não resultou na promoção profissional. Supomos ter ocorrido a aprendizagem de muitos saberes, que, caso não sejam oferecidas as condições para praticá-los, serão esquecidos ou desatualizados. E, sem dúvidas, a área de serviços gerais não é a mais indicada para o exercício dos conhecimentos aprendidos no curso de administração. Nestas circunstâncias, Olivia percebe que sobre ela está projetado o sonho profissional da mãe, ou seja, existe uma expectativa de que a filha alcance sucesso profissional, no campo administrativo, em um espaço/tempo que, para ela, soa como improvável.

A despeito da influência da mãe na escolha profissional, Olivia não tem dúvida deste incentivo, contudo expressa grande encantamento por atividades administrativas. Segundo ela, a dinâmica de gerenciamento de empresas sempre fez parte de suas brincadeiras preferidas. Portanto, logo após conclusão do ensino médio, fez a prova do ENEM e se inscreveu no processo seletivo do ProUni, elegendo como principal opção o curso de Administração. Antes da divulgação do resultado, mudou-se para Salvador com o objetivo de fazer cursinho, melhorar o seu desempenho e participar do processo seletivo de instituições públicas, mas, após ter feito a inscrição no cursinho, foi informada de que havia recebido uma Bolsa do ProUni.

Desobrigada da responsabilidade de fazer cursinho, a estudante volta para o interior e fica esperando o início das aulas.

De acordo com Olivia, este período de espera foi vivenciado por seus pais com um misto de alegria e preocupação, uma vez que eles ficaram contentes com a bolsa, mas ao mesmo tempo preocupados, pois sabiam da complexidade para administrar a renda da família de modo a ser possível arcar com duas despesas: a da família no interior e a da filha em Salvador. Considerando que não dispunha de casa própria na capital, tornava-se difícil calcular as despesas com precisão e se certificar da viabilidade do projeto em curso. Esta preocupação só foi atenuada quando Olivia iniciou as atividades e resolveu dividir apartamento com alguns colegas, mesmo considerando as mudanças contínuas no que se refere à troca de casa e de pessoas para compartilhar despesas. Além das dificuldades financeiras, a estudante sinalizou o desconforto de morar distante da família. Afirma sentir muitas saudades e não conseguir ficar longe dos parentes mais de três meses. Contudo, lembra da presença significativa de uma tia avó, a qual é muito afetuosa e está sempre disposta a ajudar, tanto nas questões emocionais, quanto nas necessidades financeiras. É com esta rede de cooperação social que Olivia tem se fortalecido e administrado a sua vida cotidiana e a permanência na Educação Superior.

5.6 JEAN

No semestre em que foi realizada a entrevista, Jean tinha 19 anos, cursava o terceiro semestre do curso Direito, no turno matutino. O estudante demorou para escolher o nome fictício com o qual seria identificado no trabalho, então o identifiquei, provisoriamente, com o seu último sobrenome (anjos). No primeiro momento o nome foi aceito, até que um dia, em um encontro provisório comigo, na sala do CeMAPP, estava com a sua biografia impressa sobre a mesa. O estudante pediu para passar o olho, apesar de estar no horário de aula, fez a leitura das primeiras páginas e, antes de retornar as presas para sala de aula, pediu insistentemente para ser identificado com o seu próprio nome, afirmando que gostaria muito que

as pessoas soubessem ser aquela a sua história. Mesmo com a decisão de utilizar nomes fictícios, resolvi acatar a solicitação de Jean e acordamos fazer uma autorização, por escrito, para anexar no final do trabalho e atender a questão da exigência legal.

O jovem sempre estudou em escolas públicas, é filho único e a mãe faleceu quando ele tinha 04 anos. O pai tem ensino médio completo e exerce a profissão de trabalhador autônomo. O estudante afirma ter sempre morado em Salvador, cresceu no bairro de Periperi, perto do Alto de Coutos, e hoje mora na baixa da Soronha, subdivisão do bairro de Itapuã. Esta localidade guarda características comuns aos bairros da periferia de Salvador. O endereço reporta ao que estou chamando de rua principal da baixa da Soronha, mas o acesso a algumas residências fica quase impossível se a descrição do endereço for a única forma de orientação, pois, em uma das laterais da rua principal, várias pequenas vias se formam dando acesso a centenas de casas, com infra estrutura precária e vias estreitas que inviabilizam o transito de veículos. A imagem abaixo pode contribuir para maior aproximação do espaço descrito.



Figura 3 - Proximidades da residência de Jean

Foto de Idalina S. Mascarenhas Borghi, 2013.

É nessas imediações que reside Jean, menino franzino com alma sensível e adulta, que briga com a timidez. Ansioso, deixa escapar o tremor

do corpo, mas não abre mão de viver a sensação de dizer o que pensa e criticar a invisibilidade dos que foram pauperizados. Esta foi a minha percepção após maior aproximação com o jovem, o qual, nos primeiros contatos, parecia quase se encolher para esconder a timidez, mas durante a convivência, se mostrou muito falante e seguro em seus posicionamentos. Desde os primeiros contatos com Jean, percebi certo fascínio pelas questões políticas e sociais; não conhecia suas motivações e fiquei aguardando a oportunidade para esclarecer se tinha sido apenas uma vaga impressão ou se existia um contexto que efetivamente justificava a minha suposição.

A entrevista foi agendada para 11:00 horas, horário em que, no dia 12.04.2012, encerravam as aulas na sua turma. No entanto, a aula terminou mais cedo e, quando cheguei ao local combinado, já estava à minha espera em frente à sala. Desculpei-me por tê-lo feito esperar e ele disse estar tranquilo, pois tinha aproveitado o tempo para estudar. Desta vez, o jovem parecia mais desinibido; logo que entrou na sala, fez questão de me apresentar a sua mais nova aquisição. Tratava-se de um código penal, o qual havia baixado da internet e transformado em um livro. Afirmou ser um material caríssimo, custava em torno de quatrocentos reais, valor distante das suas possibilidades no momento. Aproveitou o ensejo para tecer críticas ao sistema, por criar tantas desigualdades sociais, e lembrar ter sido um dos motivos da morte da sua mãe a falta de recursos para custear o tratamento. Relatou, ainda, que ela iniciou uma terapia no Hospital Aristides Maltez, mas, depois de um tempo, não resistiu e veio a óbito. Diz lembrar muito da mãe e isso o faz sofrer, sobretudo porque “o que mais ficou registrado na sua memória foram as cenas de sofrimento”. De acordo com Jean, o pai também rememora a esposa, constantemente, e acrescenta que já teve outros relacionamentos, mas no momento encontra-se solteiro.

Jean sempre morou com o pai, com exceção de quando tinha 9 e 10 anos, período no qual, de acordo com sua percepção, a economia informal de Salvador era pouco desenvolvida e seu pai precisou trabalhar como vendedor ambulante no comércio de Feira de Santana, deixando o filho aos cuidados da avó. Foi este o período em que o estudante descobriu o hino nacional impresso na capa dos livros didáticos, os contos de fada e, sobretudo,

despertou para a literatura produzida por Monteiro Lobato. Jean relata que a sua avó era cristã e os evangélicos, naquela época, não permitiam aos que congregavam naquela religião assistir televisão. Os meninos da sua idade assistiam Dragon Ball e, como ele mesmo relatou, “eu era meio que excluído do planeta”. Por não poder sair, nem ver televisão, Jean transformou os livros em seu principal passatempo. “Não tive muitas brincadeiras, minha brincadeira predileta foi ler esses livros, contos, adorava Monteiro Lobato. Virava as noites, por isso que eu sou míope.”

Após alguns minutos de conversa, retomei a proposta da pesquisa e propus ao estudante fazer a memória da escola, e ele inicia tratando do seu vínculo com o pai. Afirma ter sido a sua relação com a escola um pouco diferente do “normal”. Para explicar essa diferença, justifica:

[...] porque eu sempre tive um diálogo muito aberto com meu pai. A gente, além de pai e filho, a gente tem uma relação de melhores amigos. E, como eu sempre fui meio taxado de nerd, eu acabava tendo uma relação maior com meu pai e com um ou dois amigos, no máximo. E meu pai ele sempre me falava assim: tudo que é dito na escola estude um pouco mais aprofundado, porque, na realidade, é uma espécie de superfície, é como se fosse uma camada polar. Para você encontrar as baleias marítimas, lá na área polar, você tem que furar a camada.

Jean é enfático em destacar a sua admiração pelo pai, as poucas lembranças da sua itinerância escolar aparecem atravessadas pelos ensinamentos do pai. Para ele, a questão não é somente frequentar a escola, é, sobretudo, criar as condições para atravessar as barreiras da exclusão social, sair da invisibilidade e conseguir ascender socialmente.

Todo mundo, inconscientemente, quer ultrapassar essa barreira, mas como é que eu posso dizer? Existe um condicionamento que mantém as pessoas nessa classe social, intelectualmente, na mesma classe.

O olhar de Jean se desloca, constantemente, das microrrealidades do cotidiano da escola para mirar questões macro. Entre a confiança nos

saberes socializados pelo pai e o desejo de transformação social, o estudante, talvez sem perceber, suprime as memórias do vivido no cotidiano escolar.

Não é nossa intenção fazer uma análise psicológica da relação do jovem com o pai, ou dos papéis desempenhados pelo pai na relação com o filho. Entretanto, intriga a percepção de que nas narrativas de Jean acerca da escola, amigos e professores tenham pouco espaço. Teria o pai suprido todas as demandas relacionais do filho, não deixando espaço para a construção de vínculos consistentes com outras pessoas? Não parece ser somente esta questão. Talvez a imersão no curso de direito tenha produzido certa necessidade da elaboração de um pensamento mais teórico e, no momento de tratar das memórias da escola, o pai aparece como a figura que evoca autoridade, persistência e atitude ética, conjunto de disposição que mais o aproximava da dinâmica do curso de direito, ou conjunto de atitudes requeridas para construir o seu pertencimento acadêmico. A elaboração feita pelo estudante acerca da referência representada pelo genitor situa-se em dois campos reflexivos: se de um lado esta presença é significada como fonte de disciplina, de outro o deixa convencido de que sua família tem um modo de conceber a vida incomum ao das pessoas do seu contexto social. Esta educação familiar rigorosa foi percebida pelo estudante como um mecanismo que o impulsiona à valorização dos estudos, protegendo-o dos caminhos ditos tortuosos.

Não temos dúvidas da relevância do papel da família para a formação pessoal dos jovens, mas é preciso ponderar a existência de outras relações educativas igualmente eficazes, as quais circulam na realidade onde vive Jean, positivando a percepção do saber escolarizado e as atitudes honestas/éticas como princípios a serem cultivados em suas vidas cotidianas. É preciso considerar serem os elementos utilizados pelo referido estudante, para tratar dos princípios defendidos por seu pai, parte do modo como ele elabora a narrativa de si, situando-se na relação com um grupo específico, ou seja, com pessoas que se desencantaram com a luta honesta para transformar suas realidades e enveredaram por alternativas ilícitas.

Na adolescência Jean descobre os jogos do computador e, como ele gostava muito de jogar, para conseguir dinheiro, trabalhava meio período em

uma lan house e ganhava 50,00 reais por mês. Nesta experiência percebeu o quão valioso foram os valores recebidos da sua família (dignidade, respeito, honestidade). A introjeção desses valores éticos e morais ofereceu condições para o estudante se autodefender, quando da necessidade de lidar com uma proposta inesperada de negociação ilícita. “Eu já tive opções diversas do modo ilegal, que a minha dignidade falou mais alto. E aí eu percebi, não, eu tenho valor familiar.” Embora reconhecendo a proposta como tentadora e sabendo que aqueles “trambiques” eram comuns entre os jovens da comunidade onde vivia, o estudante diz se orgulhar de ter deixado sua dignidade falar mais alto e narra o fato ocorrido.

Lá naquela lan house, em um certo momento, virou ponto de tráfico de droga. Eu tive a opção de trabalhar meio período. O discurso era: você autoriza que as coisas funcionem por aqui e a gente te paga uma parte. “Eu fiquei meio indeciso, porque quando você vê o dinheiro e quando você vê o que você vive, a primeira coisa que vem em sua mente é: eu vou pegar. Mas aí, quando você pensa, você vê e repara que tem uma dignidade; um papel colorido não vai tirar isso de você. E aí vem toda aquela construção de valores: eu não vou fazer isso, eu não sou como eles.

Alba Zaluar, em *a Máquina e a Revolta*, já tratava de impasses semelhantes a estes vividos por jovens pauperizados, que nem sempre conseguiam renunciar a oferta de dinheiro aparentemente fácil. Em muitas realidades, as propostas de suborno podem tomar dimensões maiores, a ponto de envolver o jovem em um caminho sem volta. Jean não esconde o quanto se sentiu atraído com a possibilidade de sanar suas necessidades básicas, a ponto da proposta provocar-lhe certa “indecisão”. Isto reporta ao abandono social, político e econômico de milhares de pessoas (SOUZA, 2009), que, sem as condições básicas para viver a sua condição humana, tornam-se vulneráveis às mais variadas formas de subordinação (aliciamento) e corrupção.

A falta de perspectiva de futuro favorece a condição de vulnerabilidade de muitos jovens vitimados pelo abandono social e a busca por retorno imediato torna-se o grande objetivo a ser perseguido. Essa dinâmica recorrente foi apresentada como exemplo na narrativa de Jean. “Eu já sentei

uma vez pra conversar com meu amigo, ele é mais novo, tem 17 anos, mas ele falou pra mim: estudar pra que rapaz, a boca tá pagando mais”. O estudante aponta os valores recebidos da família como fundantes para lidar com a referida situação sem sofrer prejuízos maiores, mas não perde a oportunidade de lembrar que o problema da ilegalidade não se encerra na responsabilidade da família ou do Estado. Nestes termos afirma:

Dizem que as pessoas estão na ilegalidade porque elas não tiveram oportunidade. Talvez, mas há responsabilidade pra todos os lados: responsabilidade da família, responsabilidade do próprio autor, responsabilidade do governo; todo mundo tem responsabilidade.

É perceptível a força que a família exerceu e continua exercendo no percurso formativo do referido estudante. Em todo momento, a figura do pai era lembrada como referência de um genitor cumpridor do seu papel social de pai. Isto apareceu, também, no acompanhamento das atividades escolares, vez que, fazendo valer a autoridade doméstica, acompanhava as tarefas e ensinava o respeito ao professor.

Na descrição da rotina da família, a ideia de pai parceiro é também evidenciada. De acordo com Jean, eles adoram cinema e, nos finais de semana, assistem filmes, caminham na praia. “Se for resumir, a gente conversa muito, eu estudo pra caramba em casa, e na maioria das vezes a gente tá assistindo filmes.” Durante os dias de semana, pela manhã, Jean está na Faculdade, à tarde, faz alguma manutenção de micro e seu pai passa o dia na rua vendendo os produtos que comercializa.

Quanto à organização dos documentos da família, foi sinalizado que as contas, geralmente, vão para o lixo, enquanto os documentos mais importantes ficam guardados em uma pasta, mas muita coisa se perde por razões de infiltração e traça. A organização não parece ser o traço mais forte da família de Jean; existe um esforço para salvar o que é mais importante, recebendo maior ênfase o vínculo paternal, a disciplina e a autoridade doméstica. Esses direcionamentos são considerados como orientação convergente à defesa da dignidade da pessoa humana (transformar a

realidade socioeconômica), princípio considerado preponderante no grupo familiar do estudante.

As imagens abaixo ilustram três espaços importantes, por onde circulam ou são guardados os documentos da família do estudante, merecendo maior destaque o espaço da mesa, vez que, como afirma Jean, ali se faz diversas atividades (“um pouco de tudo”), estudar, organizar notas de contabilidade, enfim é um ponto de apoio para as atividades da família.



Figura 4 - Documentos da família de Jean

Fotos de Idalina S. Mascarenhas Borghi, 2013

E, em se tratando de defender a dignidade humana, Jean expressou a sua indignação com o “sistema”, o qual considera responsável por condicionar as pessoas a não reagirem aos problemas sociais e políticos, aceitando com passividade as manobras políticas que lhes são impostas. E, para o referido jovem, estar no curso de direito significava o encontro com uma nova realidade e com a possibilidade de pensar e defender suas elaborações. Tratando do condicionamento vivenciado por tantas pessoas pauperizadas, o estudante argumenta:

É como se fosse um grande controle invisível, imperceptível a olho nu. Como no filme matrix, é tudo virtual; você acha que tá comendo pizza na esquina, mas você não tá. Então, a minha relação com a escola foi essa: não é a escola é o saber. Porque podem tirar sua casa, podem tirar seus bens, mas uma coisa

que jamais vão tirar é seu pensamento. E se seu pensamento for cheios de ideias e se seu pensamento for cheio de construções baseadas na razão, você consegue chegar onde você quiser, pelo menos em teoria. Claro que com outros fatores, como garra, perseverança, como oportunidade.

No fragmento destacado, está implícito um modo de compreender a educação desvinculado de um pensamento linear, o qual tende a considerar a escola como único espaço de se fazer educação e, portanto, produzir saberes. Contrariando esta linha de raciocínio, Jean realça o sentido que o saber assume em sua vida, dialogando sobre a possibilidade de se fazer educação para além dos muros da escola. Como afirma Brandão (2006), a educação pode acontecer em vários lugares e de muitos modos; o fato é que, com as peculiaridades das nossas culturas, envolvemos partes de nossas vidas com processos educativos. Todavia, na convivência com o estudante, observei ser a educação formal evidenciada como suporte para driblar a exclusão social e sair da condição de pobreza e invisibilidade. Ao mesmo tempo, ele insiste na importância de diversas possibilidades de construção de saberes, a exemplo de filmes, programas televisivos e outros recursos, para fortalecer a aprendizagem dos saberes acadêmicos. Nas palavras de Jean:

Eu adoro saber. Acho que estudar é um termo um pouco abstrato. Eu gosto de saber de tudo, então, assim, de uns tempos pra cá, como houve redução da anatel, com relação às TVS a cabo, eu tô assistindo muito a Globo News. Diferentemente de muitos jovens que gostam de “futucar” muito a Nick, Discovery Kids, para as crianças, eu gosto de ver muito essas notícias. Acho muito interessante saber, acho prazeroso! Às vezes, eu chego em uma relação entre amigos e, os amigos estão conversando sobre um fato que aconteceu no Japão, ou aconteceu na Alemanha, por exemplo, com relação à presidente Dilma ter discutido com a primeira ministra. Eu chego na sala e eu já sei. Então, aquilo é prazeroso pra mim, e eu sei debater a respeito, então, vou conversar de igual para igual.

No fragmento destacado, a seleção de programas televisivos é apresentada como um veículo de informação favorável ao debate no meio acadêmico, o qual oportuniza ao estudante dialogar com seus pares em

condições semelhantes, constituindo-o membro de um grupo, que antes ele não fazia parte. Isto fica evidente quando reflete sobre a diferença entre os saberes da sua comunidade e da academia. Isto pode ser pensado em termos da relação do indivíduo com o estudo, reflexão sistematizada a partir de pesquisas desenvolvidas por Bernard Charlot (2005), o qual apresenta quatro processos implicados nessa relação: o primeiro está relacionado ao *habitus*⁴⁴ de estudar; a criança que desde a educação infantil começa a ler e não para mais, assume o estudo como segunda natureza e isso passa a fazer parte do seu cotidiano. A prática de estudo acontece independente da solicitação da escola. Este tipo de aluno, para Charlot, é raro encontrar nas escolas de bairros populares.

Do segundo e do terceiro processo falarei em seguida, para relacioná-los diretamente ao contexto do estudante Jean. O quarto processo é aquele relativo aos “alunos que de tão afastados da escola poderiam dizer que nunca entraram nela, no sentido simbólico do termo” (CHARLOT, 2005, p. 66), ou seja, frequentaram a escola, mas não encontraram sentido, não entraram nas lógicas simbólicas da escola.

O segundo processo trata da “conquista cotidiana”, a necessidade de travar uma batalha contínua para superar lacunas do processo de escolarização e tirar boas notas: “eu tenho que tirar notas boas para ter visibilidade” (Jean, 19 anos). O terceiro processo, considerado por Charlot o mais frequente entre os estudantes de classes populares, é o processo do aluno que estuda para, mais tarde, conseguir um bom emprego. Isto significa urgência de passar de ano, conseguir um diploma, ter trabalho e dinheiro, condições indispensáveis para se ter o que Charlot trata como “vida normal”. Concordando com o pensamento do autor em evidência, “Para quem nasceu em uma família popular ter uma vida normal, o único jeito é ser bem sucedido na escola e as famílias sabem disso.” (CHARLOT, 2005, p.

⁴⁴ Ao tratar da ideia de *habitus* de estudo, Charlot (2005) está se referindo ao sentido que Bourdieu atribui ao termo.

67). É na busca dessa vida normal que Jean segue nessa “conquista cotidiana”, para “saber mais”, ter um diploma e se inserir na profissão escolhida.

Ao se referir à lógica simbólica dos saberes que transitam na academia, Jean afirma: “Aqui estou em outro nível, eu tenho que estar a par, senão eu fico perdido e, se eu ficar perdido, eu vou ficar pra trás, e, se eu ficar perdido, eu volto à condição inicial.” O estudante acena para seu processo de “conquista cotidiana” e, ao perguntar sobre qual seria a condição inicial, ele se reporta à situação de seus pais que não puderam transpor as barreiras que os impediam de progredir na carreira.

Meu pai, ele na época, estudou em escola pública, que tinha àquela ênfase técnica de contabilidade; ele fez, mas ele não deu prosseguimento. Ele me falou que, por razões políticas da época, por tantos outros fatores. Ele me falou que prestou vestibular na UFBA, por causa de preparação de colégio mesmo, ele não tinha aquela base estrutural. E aí ele foi tentando. Ele mesmo tentou entrar numa Universidade particular, e aí ele fez um ou dois meses e depois parou; ficou devendo, porque não conseguiu pagar mesmo. Ele fez mesmo, ele encarou: eu achei isso fantástico!

Mesmo sem o pai ter conseguido alcançar a almejada Educação Superior, Jean significou sua passagem pela Faculdade como uma tentativa de rasurar a história de interdição da universidade, comum a seu grupo familiar, e rabiscar uma aproximação concreta com a cultura acadêmica, o que, junto com outras formas de incentivo e exigência do pai, figurou como atitude positiva na relação do estudante com o saber acadêmico. O desejo de romper com o ciclo de condição socioeconômica da família aparece nas narrativas do jovem quase como uma obsessão. Afirma estar tentando modificar sua situação social, “porque meu avô veio do Ceará tal. Ele veio sem condição, teve que montar um negócio de feira, meu pai continua nessa mesma e eu tô tentando mudar isso”.

Jean estabelece uma luta intensa contra a manutenção do ciclo de vida profissional dos seus familiares, mas não deixa de evidenciar as amarras que aprisionam as pessoas das classes populares. Trata de instrumentos diversificados, possíveis de serem explorados para a

apropriação de saberes. Contudo, o elemento da desigualdade social na construção de saberes é o destacado com maior frequência. Embora defenda a aprendizagem como fator preponderante, situa os saberes formais como aqueles que podem mudar o curso de sua história, ou seja, além do “desejo de saber”, é preciso conseguir um diploma, para ter um emprego, ter dinheiro, ter vida normal (Charlot, 2005).

Neste percurso, a disposição para mudança, a persistência e a força de vontade, vão compondo os fios que tecem a relação de Jean com os saberes eruditos. Entretanto, a apropriação desses saberes depende de condições estruturais adequadas, as quais se circunscrevem, também, no direito à educação, compreendida aqui, na perspectiva de Charlot (2005, p.137), como os processos de mediação humana em vista da socialização de “[...] um patrimônio humano de saberes, de práticas, de formas subjetivas, de obras”. Processo constantemente inviabilizado pelas desigualdades sociais indefensáveis, as quais se inscrevem também na qualidade do ensino e da aprendizagem disponibilizadas para os estudantes das classes populares. “Os índices de escolaridade aumentam, mas as desigualdades sociais referentes ao saber se agravam” (CHARLOT, 2005, p.144). A expansão da educação pública não significou garantia de qualidade do ensino e da aprendizagem e alcançar níveis de escolarização mais elevados para as pessoas vitimadas pela baixa qualidade da educação básica não tem sido tarefa confortável.

No esforço de romper com o ciclo de vida profissional da família, descreve a figura do pai como uma pessoa muito rígida no percurso educativo do filho. E para explicar a atitude de rigorosidade do pai o estudante explica:

[...] meu pai tem uma cabeça aberta, mas tinha uma visão um pouco militar, até porque ele trabalha, autonomamente, na área de segurança. Então, ele falava assim: você tem quais atividades? Deixa eu ver seu caderno. Eu quero tudo pra manhã! Meu pai foi meu segundo professor.

A visão considerada pelo estudante como militar não é significada como algo negativo, ao contrário, ele considera uma orientação necessária. O

rigor presente na relação familiar é compreendido como uma disciplina necessária à aquisição de saberes. Isto foi percebido, também, na resposta à questão acerca das contribuições dos grupos de igreja, teatro, música, para o estabelecimento da relação positiva com o saber formal. O estudante critica o modo como estas oportunidades são oferecidas, mas, para ele, a contribuição dessas atividades se dá no aprendizado de regras e disciplina:

As relações culturais com relação à dança, música. Elas ajudam a ter disciplina, a você coordenar os estudos. Você precisa saber que, quando você quer cantar, você precisa treinar o canto em casa, quando você quer dançar, você precisa dançar em casa. Então, é a disciplina, para reservar um tempo para algo que você nota que é responsável.

Esta percepção, sobre os efeitos dos grupos culturais na aprendizagem dos saberes escolarizados, diz do quanto a disciplina tem relevância para a experiência educativa e para a história de vida do jovem. Sem negar a importância das referidas atividades no desenvolvimento das habilidades que cada uma se propõe a alargar, estamos de acordo que o aprendizado da disciplina é comum aos grupos artísticos em destaque (teatro, música, dança, dentre outros) e, portanto, traz uma potência fundamental para aprendizagem dos saberes acadêmicos.

Embora Jean reconheça o papel das ações sociais no exercício da disciplina, é perceptível a convicção/crença no estudo como única saída para melhorar a sua condição de vida. Em toda a sua trajetória educativa foi orientado a se dedicar aos estudos para ser “alguém na vida” (Jean, 19 anos). Afirmou que, desde sempre, o seu pai o incentivava, e ele dedicava diariamente horas para passar no ENEM, “já que era impossível passar na Federal com a preparação escolar que tive.” Além do incentivo do pai, o estudante lembra ter sido estimulado por alguns professores das matérias dogmáticas (português, matemática, química), e pelo medo da falta de perspectiva que enxergava na realidade de muitos jovens (amigos de infância) da sua comunidade. Portanto, quando pergunto sobre pessoas ou situações que mais contribuíram para seu ingresso na Faculdade, ele não evidencia a participação em movimentos sociais, que julgamos ter

influenciado diretamente. Contudo, não perde a oportunidade de enfatizar que foi incentivado pelo pai, professores e,

[...] tudo que percebia quando saía na rua e via as pessoas próximas de mim, na rua usando entorpecente. Os meus amigos que, ao invés de estar em casa tentando passar no vestibular, estão nas ruas bebendo. Então é, me dizem muito do que eu vejo e a conjunção disso.

A esse respeito, retomo as reflexões de Charlot (2005, p.67), quando questiona a postura de alguns sociólogos ao afirmarem que os jovens de periferia não têm projeto de vida. Concordamos com o posicionamento do referido autor ao defender que não se trata de não ter projeto de vida; na realidade nas diferentes classes sociais, os projetos de vida são diferentes, talvez menos ambiciosos aos olhos de quem pensa em chegar a escalas sociais mais altas. No caso dos jovens das classes populares, antes de pensar em projetos mais audaciosos, eles precisam conquistar recursos básicos para uma sobrevivência confortável (instrumento de trabalho, casa).

Enfim, os projetos são delineados em vista de conseguir uma infraestrutura básica para uma vida humanizada. O fato é que, enquanto os jovens das classes alta e média já têm uma “vida normal” e seus projetos vislumbram “subir na escala social”, os jovens das classes populares têm como projeto construir uma vida normal e, “para isso, só a escola pode ajudar” (CHARLOT, 2005, p. 67). Como tantos outros jovens, Jean sabe da possibilidade de ganhar dinheiro com o tráfico de drogas ou outras atividades ilícitas, mas, como ele, muitos já entenderam que esse caminho “[...] não proporciona uma vida normal” (p. 67). No caso específico do estudante em evidência, quebrar o ciclo de vida pauperizada só seria possível através dos estudos, e a realidade de seus amigos ajudou a reforçar esta convicção.

Foi na busca do seu projeto de vida que o estudante disse ter dedicado muitas horas para tirar uma nota boa no ENEM, pois tinha clareza da escolha do curso e sabia que uma vaga no ProUni não se conseguia sem o acesso a uma boa nota no Exame Nacional do Ensino Médio. Todavia, o

jovem se dá conta de que a luta para entrar no curso de Direito foi somente o início de uma longa jornada, a qual exige a “conquista cotidiana” de bons resultados e constitui-se um grande desafio, no sentido de encontrar maneiras de relacionar práticas, representações e valores da sua cultura de origem com os sistemas de sentido da cultura acadêmica, validando diferenças econômicas de jovens de meios populares como sendo também culturais. Isto, porém, comporta mudanças significativas, mas faz parte das providências requeridas aos alunos para significarem os saberes do curso de Direito e se apropriarem dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão pleiteada. O que comporta processos de mudanças significativas. Para Charlot (2005, p. 71), “Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se estou aprendendo coisas que tem um sentido, vou mudar minha visão do mundo, minha visão da vida.” E essa mudança foi socializada por Jean como parte de suas expectativas no curso de Direito.

5.7 AS DISPOSIÇÕES ENTRECruzADAS NAS SEIS BIOGRAFIAS

As biografias dos seis estudantes não podem ser consideradas biografias completas de suas vidas, pois, na medida em que se propõem ser um estudo em profundidade sobre a aproximação dos estudantes com o saber acadêmico, gerando conexões importantes com suas histórias de vida, estabelecem um recorte específico de estudo, o que não nos permite a pretensão de dar conta de todas as peculiaridades que comporta um estudo biográfico da vida dos estudantes em sua amplitude.

Entramos no chão da realidade dos estudantes na tentativa de ver, ouvir e analisar práticas e comportamentos sociais incorporados por estes sujeitos ao longo de suas histórias de vida, para compreender as redes de relações que implicaram diretamente na construção de vínculos positivos dos jovens participantes da pesquisa com a educação formal. Identificamos disposições resultantes do modo como foram orientados(as) a conduzir suas trajetórias formativas, e as interpretamos como atitudes, posicionamentos

que respondem pela positividade da relação dos participantes da pesquisa com o saber acadêmico.

As disposições dos estudantes foram constituídas de elementos heterogêneos, de forças desiguais, a exemplo das disposições à persistência, responsabilidade e atitude ética observadas na itinerância de Jean. Se, de um lado, o papel desempenhado pelo pai evocava autoridade e reforçava a cada instante a disposição à responsabilidade e disciplina, por outro, o contexto de alguns amigos envolvidos com práticas ilícitas provocava o retorno a si e aos princípios da sua família, fortalecendo a sua pré-disposição ao posicionamento ético.

De maneira semelhante, Garrinchinha construiu disposições com os saberes socializados pelas influências familiares e extra-familiares. Em algumas situações, a estudante diverge, nega ou não reconhece certas disposições incorporadas pela família e ou a influência de instituições que frequenta (igreja, escola...) como gêneses de disposições que construirá, a exemplo da organização, disposição ao engajamento, até mesmo o vínculo positivo com a escola, o qual não sabe a quem atribuir e acaba associando a si mesma e à força do signo. O mesmo não acontece com as disposições de responsabilidade, disciplina e solidariedade, presentes no modo de Garrinchinha se posicionar perante a vida, recorrente em suas narrativas sobre o seu grupo familiar e parentes extensivos. Em certas circunstâncias, a disposição é também construída pela percepção da falta/ausência. No caso específico de Garrinchinha, a falta das histórias infantis e a baixa escolarização do seu grupo social incidem na sua predisposição a uma postura investigativa.

Este elemento da construção de disposição pela falta é frequente, também, na itinerância de Shannon e Ravije. Com menos frequência, esse fator aparece também na trajetória de Olivia, mas, desta vez, com um viés de projeção das faltas vivenciadas pelos pais em relação à filha (“quero dar a minha filha as oportunidades que não tive acesso”).

Dentre as disposições ou pré-disposições observadas na entrevista e diálogo com Shannon, destacamos as disposições econômicas, a ordem pedagógica, a disciplina e a disposição organizacional, sem falar na

honestidade, princípio defendido por todos os estudantes, sem a observância de incongruências, durante o estudo dos seis casos. As disposições não foram aceitas de forma pacífica, como um herdeiro aceita algo deixado por um familiar (LAHIRE, 2004), pelo contrário, o conflito aparece discretamente, mas com certa constância, como na realidade de Benedito, Ravije e Jean, assumindo um tom de questionamento dos problemas socioeconômicos que afetam as pessoas das classes populares. Com exceção de Ravije, que localiza a fragilidade do afeto dos pais biológicos e busca nos estudos o motivo para a autoafirmação, o dito e o não dizível que permeiam as narrativas dos estudantes apontam para a edificação dos ensinamentos dos pais, manifestando indignação com as desigualdades sociais. Isto pode ser observado inclusive na narrativa de Ravije, uma vez que, ao expressar desconforto com a relação estabelecida com a mãe, aponta para o desenvolvimento da criatividade e a dedicação aos estudos como ganho desencadeado de tal vivência.

Enfim, existe um embate contínuo entre os percalços provocados pelas desigualdades sociais, que afetam os estudantes em evidência, e a força das redes de relações subterrâneas, as quais operam em constante processo de fortalecimento das potencialidades dos indivíduos, de modo a construir ou reforçar predisposições dos estudantes que os fazem resistentes aos processos excludentes aos quais estão submetidos. Neste sentido, a disposição à organização, à disciplina, à responsabilidade, à persistência, à honestidade, à ordem pedagógica e econômica, constituiu um patrimônio favorável à construção de pontes de estudantes de classes populares com a educação superior e, sem dúvidas, se inscrevem nos dispositivos de superação das dificuldades, constituindo-se como alcance de possibilidade de permanência destes jovens no contexto acadêmico.

6 POLÍTICAS DE SENTIDO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES DO PROUNI NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

6.1 REDES DE COOPERAÇÃO SOCIAL

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc, relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber - conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação.

(CHARLOT, 2005, p.45)

A epígrafe escolhida para iniciar as reflexões desse capítulo conduz à percepção de que todo o percurso traçado neste estudo está transversalizado por tentativas de compreender como o saber atravessa o conjunto de relações estabelecidas por jovens estudantes e como estes saberes se relacionam para dialogar com o saber considerado por Bourdieu como “saber legítimo”, específico de uma profissão, priorizado na academia. Dentre tantos fatores que podem implicar na permanência de estudantes de classes populares, nos preocupamos com as oportunidades para o desenvolvimento de sua atividade intelectual, porque o ato de aprender é individual e a aprendizagem de um determinado conteúdo não se faz com a ausência de sentido e muito menos com a separação do “eu epistêmico do eu empírico”.

O sujeito que aprende é, também, o sujeito que tem singularidades e vive um cotidiano específico. De acordo com Charlot (2005, p.45), a aprendizagem é um processo individual, mas não prescinde da mediação de outras pessoas. “É o sujeito que aprende, mas ele só pode aprender pela mediação do outro e participando de uma atividade”. Para os jovens oriundos de classes populares poderem permanecer na Educação Superior,

precisam criar políticas de sentido que viabilizem o envolvimento do indivíduo, na sua inteireza, no desenvolvimento da atividade intelectual, significando assim o seu estar no espaço da Faculdade. É um percurso que pressupõe a inventividade no diálogo entre saberes interculturais, para a apropriação do “saber legítimo” efetivamente fazer sentido para os estudantes das camadas populares.

Neste sentido, identificar os significados atribuídos às estratégias de permanência dos estudantes participantes do estudo de múltiplos casos na FSBA é uma tentativa de compreendê-los como fator de construção de mecanismos de políticas de sentido na Educação Superior. Isto nos traz o imperativo de transitar pelas redes de cooperação social que supomos serem parte do tecido de sustentação dos estudantes em suas trajetórias acadêmicas. Para situar a ideia de rede de cooperação, tomamos como referência os estudos do sociólogo alemão Nobert Elias (1994), quando assume o desafio de compreender a relação entre indivíduos e sociedade, tomando como metáfora a ideia de rede.

O autor recorre ao conceito de rede de tecido, para especificar a interligação de fios isolados na construção da forma de rede. Ressalta que

[...] nem a totalidade da rede nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser entendidos em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente compreendidos; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca (ELIAS, 1994, p.35).

Assim, a composição do tecido da rede não suprime as particularidades dos fios que a compõem. Isto significa dizer que a ideia de rede precisa ser compreendida considerando o modo como os fios se interconectam para dar forma ao todo, e isso não se faz fora de uma prática colaborativa.

Uma rede de cooperação social constitui-se, portanto, como resultado de ações visíveis ou invisíveis que se interligam em uma dinâmica de trocas. Trocas que não podem ser mensuráveis; cada um oferece o que tem de melhor para cooperar com o alcance de um determinado objetivo

(PIMENTEL, 2002). Como nas redes de relações entre indivíduos e sociedade, as formas de cooperação social são singulares porque, sendo expressas por sujeitos individuais, cada um parte de um ponto único, com as singularidades próprias do modo como cada sujeito conduz o seu estar sendo. Assim, uma rede de cooperação não pode ser compreendida como um todo homogêneo, sem considerar o papel dos fios interligados, os quais tecem a rede de cooperação com as particularidades das pessoas que intercambiam seus recursos colaborativos, sejam eles sociais, materiais e imateriais.

Na experiência vivenciada com os seis estudantes bolsistas do ProUni (cursos: Direito, Pedagogia, Fisioterapia, Jornalismo, Administração, Psicologia), a construção das redes de cooperação social não tinha origens primevas. As ações cooperativas partiam de situações anteriormente vivenciadas por outras pessoas para a construção de novas redes, organizadas com as peculiaridades dos indivíduos imbricados na dinâmica colaborativa. Este entrelaçamento pode ser percebido na breve biografia dos estudantes. De muitas maneiras e de diversos lugares eles evidenciaram a presença de pessoas que se tornaram referências positivas em seus percursos formativos e, sem suprimir o que cada um podia oferecer, foram imprescindíveis para a construção da auto percepção positiva de cada um. Com Antonio Ciampa (2005), que analisa a história de vida de Severina, nos avizinhamos da itinerância formativa de seis jovens que, como Severina, salvo as particularidades dos seus percursos, encontraram nas redes de cooperação social a força que os impulsionara para o encontro de caminhos edificantes.

Em muitas situações, estes referenciais constituíram-se fator principal para o processo de resiliência dos jovens com suas histórias de vida. Garrinchinha, Shannon, Benedito, Ravije, Olivia e Jean, todos nomearam pessoas que exerceram influências significativas em seus percursos formativos: madrinha, mãe, amigo(a), avó, avô, pai adotivo, dentre tantas referências visíveis e invisíveis, as quais se conectaram e, como os fios que confeccionam as redes mais sofisticadas, se interligaram para compor a história de formação dos estudantes em destaque.

Esta força/energia, na percepção de Pimentel (2002, p.86), ao tratar das relações dos sujeitos na experiência do IRPAA⁴⁵ em comunidades do semiárido brasileiro, “tornam-se cooperantes na construção do tecido social, coexistentes na partilha dos espaços e tempos vividos e coadunantes nas tramas que configuram as manifestações da vida nas suas comunidades”. Pensando nas biografias sociais dos jovens do ProUni, inferimos que, com articulação semelhante, eles criaram redes de cooperação, alterando os contornos definidos para o programa de política pública ProUni, pois o descompasso entre as condições oferecidas pelo programa em discussão e a realidade socioeconômica dos bolsistas teria inviabilizado a permanência dos jovens na academia, não fossem os ajustes gerados pela criatividade e solidariedade dos estudantes em suas redes de cooperação social, tantas vezes configuradas como redes de relações subterrâneas.

Não nos parece exagero afirmar que as estratégias para superar dificuldades, quase sempre, emergem de realidades complicadas, quando os sujeitos não dispõem das condições objetivas para resolvê-las. O programa de política de ações afirmativas (ProUni) entra na vida dos jovens como uma tentativa de reparação de direitos historicamente negados a pessoas vitimadas pela desigualdade social⁴⁶ no Brasil. Esta proposta fomenta uma esperança que, de certa forma, é abalada no transcurso da experiência. Na contra mão do que seria o ideal de uma política social de reparação, esta ação é guiada pela lógica da inserção, e pouco se fez para garantir a permanência e, conseqüentemente, a conclusão de uma graduação que garanta a aprendizagem básica dos conhecimentos requeridos por cada

⁴⁵ IRPAA- Instituto Regional da Pequena Agropecuário Apropriada

⁴⁶ Só para lembrar, mesmo considerando os significativos avanços em termos de programas de combate a pobreza no Brasil, de acordo com dados divulgados pelo Banco Mundial (2011), no que diz respeito à desigualdade social, em um bloco de 129 países, o Brasil ainda se encontra entre os dez piores.

profissão. Essa fragilidade, que afeta a esperança dos jovens, fez com que Ravije (2012, 24 anos) utilizasse a metáfora “*escada ensaboada*” para explicar a sua percepção acerca do ProUni e as condições de permanência dos bolsistas.

6.2 O PROUNI COMO ESCADA ENSABOADA

O programa é muito positivo no seu intuito. Intuito em dar acesso à Faculdade às pessoas que não teriam. Isso foi totalmente positivo, porém, quando a gente chega à Faculdade, tem toda uma *escada ensaboada* que a gente pode tá caindo a todo tempo. Porque, a cada degrau que a gente vai pulando, vai ficando ainda mais escorregadio, porque as dificuldades vão aumentando. (Ravije 2012, 24 anos).

A epígrafe em destaque faz referência às dificuldades que acometem os estudantes bolsistas no universo da academia. Existe consenso entre os participantes da pesquisa a respeito da relevância do programa para o acesso de pessoas de classes populares na Educação Superior, pois consideram que, sem alguma ação dessa natureza (emergencial), o ingresso seria algo quase impensável, sobretudo nos cursos reconhecidos como de alto prestígio. Nas palavras de Jean (19 anos) e Benedito (28 anos), o ProUni, como outros programas de políticas de ações afirmativas, tem grande valor social, uma vez que mexe com o estigma de ignorante, construído historicamente para as pessoas empobrecidas, com destaque para pobres negros, e promove mudanças significativas em certas áreas profissionais, a exemplo das áreas de medicina, direito, economia, caracterizadas por empregar pessoas brancas e de classes mais abastadas. Sobre esta questão Benedito relembra: “[...] a gente entrava no banco e a gente não via negros trabalhando nos bancos, coisa que hoje em dia já mudou”. (Benedito, 28 anos). Sem dúvidas, essas mudanças tem impacto positivo na transformação de uma cultura que reservava aos brancos os espaços dos consultórios médicos e outras funções bem remuneradas, deixando as pessoas negras e pobres excluídas dessas funções.

O referido estudante lembrou que, na adolescência, ouvia Racionais MC’s e “ele falava que nas Universidades brasileiras apenas 2% eram

negros”, mas, ao mesmo tempo, convivia com o discurso emanado da Constituição Brasileira que dizia ser a educação um direito de todos. Nestes termos, o jovem perguntava: “se é um direito de todos, por que os negros não acessavam”? E, para responder a interrogação, afirma:

[...] eu sou a favor dessa política de cotas por esse motivo mesmo: porque é estranho, é livre, é aberto pra todo mundo e não tem negros. Então, tem alguma coisa que impede, alguma coisa que não está muito clara. (Benedito, 28 anos)

Para o referido jovem, implementar políticas de ações afirmativas é o mínimo que o governo pode fazer para rever tantas injustiças sociais perpetradas ao longo da história. Discussão recorrente na pesquisa de Dyane Santos (2009, p.39-40), quando tratou da constatação da exclusão dos negros e pardos da educação formal, mostrando que, historicamente, a “[...] educação não atendia de maneira equânime a todas as parcelas da população[...]”, e o fosso entre o que se propagava acerca da ideia de democracia racial e as oportunidades de escolarização oferecidas aos pretos e pardos, repercutia também em termos de oportunidades no mercado de trabalho, implicando na produção da subcidadania destas pessoas.

Essa realidade pode ser problematizada na perspectiva das reflexões do sociólogo Boaventura de Souza Santos (2010), quando trata das formas de produção de *não-existência*. Ao trazer para o cenário algumas lógicas de racionalidade, o referido autor critica a lógica da *razão metonímica*, compreendida como “a razão obcecada pela ideia da totalidade sobre a forma de ordem” (p.97). Uma razão que se pensa completa, exclusiva e que consegue contrair as experiências sociais do mundo, quando determina uma escala de valores homogênea e considera formas de pensar diferentes como não existentes. Santos (2010) evidencia que, embora na contemporaneidade a razão metonímica encontre-se desacreditada, ela ainda é predominante e, portanto, constrói modos de produção de não existência com lógicas diversas, que, porém, sintonizam-se, (unem-se) por fazerem parte da mesma manifestação de “monocultura racional” (p.102). Para explicar os modos de produção de não-existência, Santos (2010) destaca cinco lógicas específicas:

- a) a *monocultura do saber* que toma a ciência moderna e a “alta cultura” como único critério de verdade e de estética. “Tudo que o cânone não legitima ou reconhece é declarado inexistente” (SANTOS, 2010, p.103);
- b) a *lógica da classificação social*, que prevê “a monocultura da naturalização da diferença”;
- c) a *monocultura do tempo linear*: a história tem somente um sentido, uma direção, e estes são conhecidos. De acordo com o autor em evidência, a direção e o sentido dessa lógica tem sido formulada com o referencial da globalização, crescimento, desenvolvimento, dentre outros, tendo em comum seguir os países centrais do sistema mundial e, portanto, as instituições, formas de conhecimento, sociabilidade defendidos por este bloco de países. Assim, tudo o que é assimétrico às normas temporais validadas pelo referido núcleo de referência é considerado não existente;
- d) a lógica da *escala dominante* - esta estabelece uma escala primordial e todas as escalas que fogem ao padrão da preponderante são consideradas não existentes;
- e) já o modo de produção de não existência *produtivista*, é sustentado pela monocultura dos critérios de produção capitalista, o que significa ser a maximização do lucro a única forma concebível de produção, pois o crescimento econômico é o referencial da lógica produtivista.

Tais lógicas produzem modos de não existência representados por “[...] o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo” (p.104).

Encontramos estas lógicas de produção da não existência, sobretudo aquelas da *monocultura do saber* e da *classificação social*, em vários momentos da nossa análise. Neste viés, a *classificação social*, enquanto produção de não existência, está diretamente relacionada à análise que estamos fazendo acerca dos equívocos da ideia de democracia racial. A lógica da classificação social produz a não-existência como forma de “inferioridade insuperável porque natural” (SANTOS, 2010, p.103), de maneira semelhante à compreensão de Bourdieu (2007), quando trata da ocupação dos espaços

sociais. Na realidade, muda-se o tipo de exclusão, mas os efeitos da naturalização dos processos excludentes são igualmente devastadores. Por conta desse fator, este modo de não existência se sustenta com a categorização das populações, de modo que naturalizam-se hierarquias, focalizando as classificações raciais e sexuais. Na medida em que as pessoas negras e pardas foram categorizadas como hierarquicamente inferiores, a dominação passou a ser uma obrigação do homem branco, classificado como superior e encarregado de promover a civilização.

Ora, se historicamente os negros foram inferiorizados, desqualificados pela monoculturalização da diferença, uma vez que este grupo étnico não agregava as características requeridas na classificação social julgada superior, tudo convergia e converge para uma trama legitimada de produção de formas sociais de não-existência, a qual, como consequência, determina a ocultação de direitos básicos, na precarização da escola que negros, pardos e pobres podem estudar.

Concordo com o estudante Benedito (28 anos) e reitero a percepção de que a política de ações afirmativas é ainda incipiente para um contingente populacional historicamente invisibilizado. E, tratando especificamente do ProUni, temo tornar-se um programa de política pública desacreditado, por ser implementado sem a parceria de outras políticas, que cumpram a função de garantir desde o traslado dos alunos à Faculdade (no caso daqueles que não dispõem de recursos para tal gasto), às condições para superarem as lacunas deixadas pela precariedade de seus percursos de vida e da educação básica. Lacunas que remetem as injustiças históricas e sociais, apontadas por Boaventura de Sousa Santos (2007) como injustiças cognitivas, vinculadas as formas globais de injustiças sociais. Para Santos, “[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” (p.22). A busca deste conceito extrapola o desejo de encontrarmos uma expressão adequada para tratar das situações de não aprendizagem vivenciadas pelos jovens. Isso faz parte de uma escolha epistemológica, que propõe a desconstrução de um tipo de concepção instrumental cognitiva, a qual se pensa completa, invisibilizando tempos de aprender, injustiças sociais globais e negando a

inventividade de outros modos do sujeito que aprende se relacionar com o modelo cognitivo hegemônico.

Com esta escolha política, estamos colocando em questão os conceitos de dificuldade de aprendizagem operados com preponderância no universo da educação brasileira, o qual tende a atribuir ao sujeito aprendente a responsabilidade única por seus insucessos nos estudos. Com esta problematização, vislumbramos um pensamento que, como afirma Santos (2007, p.27), “[...] tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (p.26). Pensamento conceituado pelo referido autor como *pós-abissal*, ou o que encontra-se do outro lado da linha que reuni os saberes do cânone ocidental (a ciência, a filosofia e a teologia). Todavia, não se trata de substituir racionalidades, mas de não tornarmos não existentes os saberes não legitimados pelo cânone e estabelecer o diálogo, inclusive com a ciência moderna.

Pensando nas desvantagens produzidas pela lógica da produção de não existência, retomamos as narrativas de Ravije e Jean (24 e 19 anos), quando apontam as deficiências do ensino médio como realidade que dificulta, sobremaneira, o estar sendo estudante na educação superior. Eles vivenciam o que Bourdieu chamou de *super seleção*. Além do distanciamento entre a linguagem padrão⁴⁷ e a linguagem que circula no contexto social dos estudantes, enfrentam a seleção para ingressarem na Educação Superior de maneira truculenta, encarando as fragilidades dos seus percursos escolares e de suas histórias de vida.

Ao chegarem à academia, os jovens convivem com o desafio de aprender os saberes necessários à aprendizagem dos conteúdos ministrados,

⁴⁷ Linguagem familiar de estudantes das classes, economicamente, mais favorecidas e pouco usual entre os estudantes menos favorecidos

muitas vezes mediados pela lógica da monocultura do saber e, concomitantemente, precisam superar lacunas de uma educação básica aligeirada, visto que as fragilidades dos percursos formativos desses jovens incidem diretamente na aprendizagem dos saberes que eles precisam apreender na graduação. Este dilema fica evidente nas palavras dos referidos jovens e reporta à imagem da escada ensaboada, constituída por formas de injustiças cognitivas que atravessaram e atravessam suas itinerâncias formativas.

Ravije (24 anos): pra gente conseguir se manter nessa subida, nessa escalada, é muito difícil. Acho que o meu ensino médio foi muito ruim, muito lesado, em meio a paralisações, conteúdo do ensino médio, ele é totalmente pincelado. O que a gente consegue ver da física? O que a gente consegue ver da química? Que é um bocado de fórmulas, sem vida nenhuma.

Jean (19 anos): foi complicado tomar essa postura, assim, aluno de escola pública que tem uma postura x, referente ao estudo, referente ao tempo de estudo, de investimento tal. Ao contrário do que o patamar de uma Faculdade, que cobra mais tempo de estudo, que cobra mais empenho, mais investimento, tempo de dedicação. Houve essa mudança de paradigma e aí eu fiquei um pouco perdido.

Enquanto processo de injustiça cognitiva, encontramos na expressão “formulas sem vida nenhuma” um exemplo clássico do distanciamento entre a concepção instrumental cognitiva e o universo do jovem. Talvez não esteja em questão a impossibilidade de encontrar sentido para o conteúdo, mas o modo como o saber foi socializado não tinha significado para um estudante imerso em uma lógica de construção de saberes, sustentada pela inventividade. Retomo as reflexões de Charlot (2005) sobre o reconhecimento de que o ato de apropriação dos saberes é uma prática individualizada: “é o sujeito que aprende”, mas esse feito não pode ser concretizado sem a mediação de outras pessoas ou de alguma atividade. Na mesma perspectiva, Freire (2005) defendia a interação entre as pessoas como algo imprescindível nas relações educativas. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p.78).

Ao tratar da ação mediadora, enquanto processo constitutivo da aprendizagem, Freire questiona o paradigma da educação bancária, ao

tempo em que problematiza os papéis de estudantes e educadores na interação com o objeto cognoscível. Ao afirmar que os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, ele nos provoca a pensar na relevância dos conhecimentos legitimados (saberes do cânone), como direito e possibilidade de emancipação social, sem, contudo, deixar de problematizar o modo como o educador conduz a mediação. Isto traz o imperativo de se pensar o educador como sujeito em contínuo processo de aprendizagem: na arte de ser professor se aprende sempre, aprendemos quando estudamos para planejar as nossas aulas, aprendemos, sobretudo, quando enxergamos o estudante como o outro da nossa dinâmica de ensinar e aprender.

A grande arte do educador é descobrir pontes para estabelecer um diálogo compreensível entre os saberes do mundo do estudante (suas formas de ler o mundo) e os objetos cognoscíveis, “[...] que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (FREIRE, 2005, p.79). E, em se tratando do estudante Ravije, com disposição à inventividade, o elemento da criatividade é intrínseco ao seu modo de apreender o mundo, e uma fórmula sem vida, sem dúvida, não teria nenhuma conexão com o modo criativo de mediar conhecimentos e relacioná-los à sua função social.

Com esta reflexão somos interpelados a pensar: de que maneira os saberes acadêmicos podem dialogar com os saberes produzidos nas comunidades populares, para não produzirmos o denominado por Freire de autodesvalia⁴⁸ no estudante?

Considerando a experiência exitosa dos seis jovens participantes da pesquisa, no que se refere à construção de redes de socialização de saberes e pontes com os conhecimentos formais, cabe pensar que está posto para a

⁴⁸ Freire (2007) utilizava o termo autodesvalia para se referir a introjeção que os oprimidos fazem “da visão que deles têm os opressores”. Neste caso específico, recupero a expressão de Paulo Freire para tratar da introjeção, por parte de alguns estudantes, da desqualificação dos saberes produzidos nas comunidades populares.

academia o desafio de aprender com os saberes emanados das comunidades populares, visto que, como dizia Bourdieu, os estudantes pauperizados não convivem, no seu cotidiano, com os códigos linguísticos dos saberes escolarizados. E, neste sentido, o reconhecimento dos saberes construídos pelos estudantes, em suas comunidades, pode ser uma forma de aproximação da maneira como eles leem e significam o mundo lido, com os saberes acadêmicos. Diálogo que julgamos improvável em uma prática educativa referenciada na lógica da monocultura do saber.

De acordo com pesquisas desenvolvidas pelo sociólogo Bernard Charlot (2008), entendemos ser imprescindível descobrir “[...] como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido a sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (p.41).

Nesta dificuldade de construção do saber pelo sujeito aprendente, podemos associar a produção da não existência, considerada por Santos(2010) como a primeira e a mais poderosa, derivada *da monocultura do saber e do rigor do saber*. Esta incide no reconhecimento da ciência moderna e da alta cultura como critérios únicos de verdade e, quando não reconhecemos outras formas de conhecimento (pluralidade de formas de conhecimento), além do científico, arriscamos não entendermos o viés da relação do sujeito com o saber, que Charlot (2005) aponta como imprescindível às pesquisas focalizadas no estudo da relação com o saber. Para o referido autor, estas formas de relação podem estar associadas com as dimensões: antropológica (a natureza do desejo de aprender do homem), sociológica (questão da desigualdade social) e psicológica (o estudo do sujeito como aprendiz).

A narrativa do estudante Jean, por exemplo, aponta para a precariedade da educação básica oferecida para as pessoas das camadas populares, podendo estar relacionada tanto com questões didáticas e sociais quanto com a perspectiva epistemológica proposta pelo sistema escolar e defendida pelos trabalhadores da educação. O fato é que, independente das causas da não aprendizagem dos saberes destacadas pelos estudantes, não podemos deixar de problematizar a invisibilidade de outras lógicas de

construção de saberes que são suplantadas em nome do modelo cognitivo hegemônico.

Contudo, os jovens não omitem o aspecto positivo do ProUni e, do lugar de quem reconhece a dimensão da tentativa de reparação das desigualdades sociais do programa, sinalizam as fragilidades de cada degrau “ensaboado”, que colocam em jogo a permanência dos jovens na academia e a qualidade do ensino e da aprendizagem construída na graduação.

Outro dilema, constitutivo da dimensão escada ensaboada do programa, é o de ordem econômica. Os estudantes têm clareza de que não basta conceder a bolsa: a formação consistente para o exercício de uma determinada profissão compreende também a criação de condições para a aprendizagem dos saberes próprios do campo de estudo em curso. Isso envolve desde o investimento em livros, xerox, participação em congressos, até às providências de estadia (no caso dos estudantes que precisam mudar de cidade) e maior elasticidade no prazo de término do curso, quando o aluno precisar trabalhar como condição para continuar estudando, e a ele não for concedida a bolsa permanência ou outra modalidade de ajuda de custo, para garantir tranquilidade mínima à pessoa que estuda. No diálogo dos estudantes fica evidente o incômodo com as dificuldades econômicas que os acometem.

Benedito (28 anos): desde o início, eu pensei em desistir, devido à falta de recursos. Porque não paga a mensalidade, mas tem outras coisas, também, que tem um custo: com livros, com xerox, com inscrição em congressos, em simpósios, em seminários, coisas que fazem parte também de uma boa formação.

Garrinchinha (21anos): porque a gente ganha a bolsa, a gente tem oportunidade de estar estudando. Só que você sai do Sul para o Nordeste, seja lá pra que parte do Brasil; você que se vire com o resto. Não que eles tivessem que fazer o resto, mas eu acho que falta isso: uma maior estruturação da sua nova fase de vida, nem que seja temporária, ou parcialmente. Digo isso porque eu fiquei super feliz: ganhei a bolsa, vou estudar. Mas quando a gente chega aqui, se depara com a realidade. Eu estou aqui, tenho que estudar, tenho que estar na Faculdade todo dia à noite, cumprir os horários, estudar tudo que tem que fazer. Só que tem uma outra coisa que precisa acontecer, pra subsidiar a moradia, alimentação, transporte. Minha crítica maior é essa: desse tempo cravado, se realmente existe,

e essa logística que a gente precisa se situar, pra entrar nesse novo universo.

Shannon (26 anos): de o aluno perder a bolsa por não ter ido bem, ou ter perdido em mais de uma matéria⁴⁹. Eu acho, às vezes, um pouco injusto, porque a gente vê que hoje em dia é tão puxado, não é só prá mim. Eu vejo muita gente repetindo matéria, muitos alunos não terminam nos quatro anos, que é o tempo do curso. Tem gente aí que tá 5, 6 anos, porque pega poucas matérias. Porque não é só estudar, tem que ir trabalhar também.

Ravije: (24 anos) então, é xerox, é muita xerox, é o transporte, alimentação e o cansaço do dia a dia. Então, são muitos custos, é uma dificuldade muito grande. O processo de pegar o material, de tirar xerox; você gasta muito. E o tempo, a distribuição do tempo.

Na medida em que a bolsa é concedida, os estudantes são homogeneizados em suas condições socioeconômicas e tempo de aprendizagem. A bolsa é importante, contudo não resolve a incipiência do investimento dispensado à assistência aos estudantes participantes do programa. De acordo com informações disponíveis no site do ProUni (2012), o investimento destinado à bolsa permanência de estudantes no ensino superior é o equivalente ao valor máximo

“[...] praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, destinado exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiários de bolsa integral do Programa Universidade para Todos” (MEC, 2012).

Todavia, o benefício destina-se somente a estudantes com bolsa integral, que estejam matriculados em cursos com carga horária superior ou igual a seis horas diária e com duração de seis anos. O valor da bolsa é definido em edital e publicado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.

⁴⁹ Importante ressaltar que já houve mudanças por parte do programa, no que se refere ao tempo determinado para o término dos cursos. O manual do estudante do Prouni 2013 garante o dobro do tempo de duração do curso escolhido pelo estudante.

As informações apresentadas são reveladoras da insuficiência da bolsa-permanência para atender as demandas dos bolsistas nas IES privadas. Uma vez que não se tem notícias da existência de uma política de permanência de estudantes do ProUni nas IES privadas⁵⁰ e, sendo que não temos, na FSBA, cursos com seis horas diária e seis anos de duração, os estudantes da referida instituição são automaticamente excluídos desse benefício. A bolsa permanência acaba atingindo apenas um público restrito, pois a maioria dos cursos superiores tem carga horária inferior a 6 horas diárias e, em grande medida, estão organizados com duração de três a cinco anos.

Outra questão a ser problematizada é a unificação do benefício: não é possível conceber que alunos com demandas diversificadas não possam dispor de recursos apropriados às suas necessidades. Os estudantes matriculados em cursos com menos de seis horas diárias, e duração de menos de seis anos, não estão isentos de dificuldades que podem implicar diretamente na qualidade do processo de aprendizagem. O tempo para concluir o curso é definido e conseguir superar os obstáculos da escada ensaboadá é um problema exclusivamente do bolsista. Nestas circunstâncias, além de gerenciar as lacunas do seu processo formativo (educação básica), problema de tempo e problemas socioeconômicos, o estudante é obrigado a administrar a pressão psicológica, que, na percepção de Shannon (2012, 26 anos), é geradora de conflitos e incertezas. Expressando desconforto com a pressão vivenciada, a bolsista enfatiza:

Pressão pura! Pressão, pressão, que eu não pensei que conseguiria chegar hoje aqui no 6º semestre. Teve vezes, assim, de faltar dinheiro de transporte, xerox, material e ter que contar mesmo com a ajuda de amigos, familiares. Mas vou te dizer: é pressão mesmo. Já perdi em uma matéria, já tô

⁵⁰ De acordo com a assistente social da FSBA, o contrato da Instituição com o ProUni não prevê política de permanência; a responsabilidade da Faculdade é com a isenção da mensalidade.

repetindo ela agora e se eu repetir mais uma... Mas eu me viro aqui, com muita pressão. Eu vejo os outros alunos que pagam, não vejo essa cobrança deles, né? Eu também gostaria de pegar menos matérias, mas eu fico com medo de me atrasar e isso acabar influenciando na minha bolsa.

Na realidade, o que fica subjacente é a existência de um programa que busca cumprir o seu papel, “inserir estudantes pauperizados na Educação Superior”, contudo, torna-se inviável, por conta da insuficiência de outras ações, inclusive programas de transporte e alimentação, que possam viabilizar a permanência dos estudantes na academia e, conseqüentemente, fortalecer o programa de ações afirmativas. Jean (19 anos) remete a precarização do seu ofício de ser estudante, questionando a inviabilidade da formatação do Prouni: “como é que você dá a oportunidade se não dá os aparatos pra a pessoa aproveitar o máximo essa oportunidade?” E responde a questão com o exemplo que segue: “É como se eu pedisse para você fazer um prédio sem as máquinas de obra. É claro que a gente tenta se adaptar, né? Já que não se tem outro jeito.” Mas os arranjos incrementados no percurso não eliminam a probabilidade dos possíveis prejuízos na aprendizagem. Na mesma perspectiva, Shannon (26 anos) crítica a incompatibilidade do referido programa face a realidade do estudante trabalhador.

Então eu achava injusto, eu achava que era má vontade das pessoas que ganhavam bolsa e não conseguiam. Eu não sabia que existia essa cobrança de que, se perder em duas matérias, perde a bolsa. Depois que eu entrei, eu fiquei sabendo disso e eu sei que tem muitas pessoas que não conseguem chegar ao final do curso por conta disso. Trabalha, tem que se sustentar, porque Faculdade, mesmo sendo bolsa, gasta: às vezes é saída em grupo, às vezes é muita xerox, livros, o material da Faculdade e, às vezes, ele não dá conta, né? Hoje, eu sei que muitos não chegam ao final do curso por causa disso.

Dados do relatório sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais brasileiras (2011), produzidos pelo Fórum Nacional de Pro - reitores de assuntos comunitários e estudantis – FONAPRACE –, informaram que, no Brasil, 44% dos estudantes das IES federais, pertencem às classes C, D, E, destes 2,5% moram em

residência estudantil, 11% participam de programa de permanência, 1/3 dos estudantes exerce alguma atividade acadêmica remunerada, 10% participam de programa de transporte, 15% de programa de alimentação. E, mesmo com um investimento significativo nas políticas de assistência estudantil, fica consensuado, no relatório, a necessidade de reposicioná-la para melhor atender as demandas de permanência dos estudantes de classes populares e garantir as condições de efetivação de ensino e da aprendizagem com qualidade.

Enquanto a assistência ao estudante das Universidades Públicas apresenta ações já consolidadas em relação às estratégias de permanência de estudantes pauperizados na educação superior, percebemos que o ProUni e as IES privadas precisam dar passos largos para delinear propostas consistentes, em vista de concretizar políticas de permanência para os bolsistas do referido Programa, sob pena de precarizar a formação acadêmica do estudante, delegando somente a ele a responsabilidade de prover à sua permanência na Educação Superior, ou administrar o “fracasso”, quando este for inevitável.

O cumprimento da tarefa de regulação das ações das instituições privadas é de responsabilidade do poder público. Contudo, se, no projeto de Medida Provisória e/ou nos acordos registrados oficialmente, não houver uma definição clara acerca do que seria, efetivamente, a responsabilidade das IES privadas, com a permanência de estudantes do ProUni, o poder público não terá força legal para exigir, das instituições, ações que impliquem na permanência profícua destes estudantes. Logo, correremos o risco de termos uma ação de política pública que, ao invés de provocar impactos no déficit educacional, “[...] [alavanca] índices estatísticos capazes de acobertar um déficit educacional que não se resolve com malabarismos fiscais.” (CATANI, et al, 2006, p. 37) Contribui para a aproximação da meta do PNE (30% de estudantes entre 18 e 24 anos no Ensino Superior), mas não ataca o problema da aprendizagem, que já está se tornando crônico na realidade brasileira.

É preciso que não se confunda o compromisso de avaliação do Programa com pressão para exigir dos estudantes o cumprimento das suas

responsabilidades legais, esquecendo-se dos papéis do poder público e da iniciativa privada⁵¹. Ao contrário do que deveria acontecer, o fato do estudante receber uma bolsa do ProUni limita a sua participação em outros benefícios oferecidos pela instituição. Neste sentido, Benedito (28 anos) lembra que foi bolsista do PIBIC da FSBA, e que, de certa forma, se sentiu injustiçado.

[...] porque quem não era bolsista do Prouni tinha direito a desconto na mensalidade, mas eu, como bolsista do ProUni, fora o ganho que a gente tem por ter passado por uma experiência de pesquisa, eu não tive benefício; muito pelo contrário, eu gastei com transporte.

O risco é que, ao invés de se implementar políticas de permanência dos estudantes do ProUni na Educação Superior privada, seja construída uma cultura de percepção da bolsa como caridade e não como direito adquirido. Portanto, se o aluno já foi beneficiado, não cabe conceder-lhe outros benefícios colaborativos, mesmo quando a necessidade é socializada e ele participa de algum programa promovido pela instituição, com possibilidade de algum tipo de benefício. Benedito relatou que, junto com outros colegas, bolsistas do PIBIC, recorreu aos organizadores do referido programa para reivindicar o benefício e argumenta:

[...] já que a gente não paga e, se a gente pagasse, teria esse benefício, então, no mínimo, eles teriam que dar esse valor, reverter esse valor aí prá gente. Que a gente vai gastar com livros, que é importante prá fazer a pesquisa.

⁵¹ Mesmo não sendo definido o papel das instituições públicas e privadas nas ações de permanência do estudante bolsista do ProUni, pressupõe-se que, sem um compromisso efetivo das duas instâncias, no sentido de pensar políticas de permanência para os bolsistas do ProUni, não se pode pretender o sucesso do programa. Uma vez que, sem políticas de permanência, os estudantes precisam dedicar muito tempo ao trabalho, reduzindo-se o tempo para a experiência acadêmica e, quando não encontram trabalho, os prejuízos podem levar, inclusive, à desistência.

Todavia, os coordenadores do programa afirmaram nunca terem sido questionados sobre este benefício. É lamentável que Benedito e seus colegas não tenham sido atendidos na sua reivindicação, porém compreendemos ser a atitude dos estudantes uma forma de tornar visível uma realidade invisibilizada no espaço da Faculdade e constitui-se uma das frentes de política de sentido que pode ser potencializada por outros estudantes, em vista da luta por políticas de permanência de bolsistas do ProUni na academia.

6.3 DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS DE SENTIDO

Embora a questão da permanência tenha sido problematizada ao longo da discussão anterior, entendemos que a temática assume lugar de destaque em nosso estudo, por se referir aos sentidos de pertencimento ou estranhamento do lugar ocupado, pelos jovens, no transcorrer da experiência acadêmica e vincular-se às condições materiais e simbólicas do percurso que os estudantes estão trilhando. Nesta reflexão, assumimos a noção de permanência, sistematizada por Dyane Santos (2009), por estar situada entre as ideias de durar no tempo e na possibilidade de transformação. Dimensões que atravessam a vida dos bolsistas do ProUni, pois permanecer na academia significa, também, inventar a sobrevivência no espaço/tempo de convivência e, portanto, transformar a maneira de encarar a vida e de produzir existência. Inspirada nos conceitos de permanência de David Lewis e Kant, acerca da questão em destaque, Dyane Santos (2009, p. 68) compreende a permanência como:

o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo, pelas trocas necessárias e construidoras.

É com esta noção de estar e ser na dinâmica do tempo, entrelaçando redes de relações subterrâneas, que os estudantes vão driblando obstáculos e construindo condições para sentirem-se pertencentes à realidade da Faculdade. Realidade onde as disposições dos jovens, construídas nas suas trajetórias humanas, são fortalecidas ou fragilizadas.

Dyane Santos (2009), no seu estudo sobre permanência de estudantes cotistas na Universidade Federal da Bahia, dialogou sobre a referida temática, situando-a em dois tipos: a *permanência material* e a *permanência simbólica*. A permanência material refere-se às condições materiais de subsistência, e, na realidade dos estudantes bolsistas do ProUni, inclui desde providências com moradia, alimentação, transporte, à xerox, livros e outros materiais didáticos, necessários ao transcurso da jornada acadêmica. Já a permanência simbólica está diretamente relacionada às possibilidades do indivíduo se identificar com o grupo, ser reconhecido e sentir-se pertencente a ele.

Em se tratando da permanência material, os seis estudantes participantes do estudo de múltiplos casos relataram a dificuldade de viver a experiência acadêmica com a intensidade que gostariam. Todos precisaram trabalhar em vista de colaborar com a subsistência familiar e, inclusive, pagar as despesas decorrentes do traslado à Faculdade e outros gastos emergentes do ofício de ser estudante, considerando que os ganhos decorrentes de estágios e trabalhos assalariados não eram suficientes para criar uma boa estrutura de estudo e oferecer os instrumentos de trabalho requisitados pelo sujeito que estuda.

Os limites da permanência foram expressos pelos jovens durante as entrevistas e observados no período do acompanhamento dos estudantes na Faculdade. Nos primeiros contatos, somente Shannon havia comprado um livro sobre assuntos veiculados no curso. Dos demais estudantes, um chegou ao final do curso sem comprar livros, outro organizou uma biblioteca virtual e disse esperar concluir a graduação para começar a comprar os livros mais importantes para profissão. Uma estudante relatou que estava preparando uma lista com os livros, sinalizando que “[...] cada semestre o

professor diz que a gente tem um livro de cabeceira que a gente vai usar para o resto da profissão” (Garrinchinha, 2011). Mesmo não tendo ideia de quando iria fazer esta aquisição, Garrinchinha seguia organizando a relação dos livros importantes. Para ela, “xerox até que dá pra tirar, o preço, a gente se organizando, dá pra tirar. Agora, nunca comprei livro”. Todavia, no final do primeiro semestre de 2013, quando a aluna cursava o 8º semestre, conseguiu comprar o seu primeiro livro, desde que ingressara no curso de Fisioterapia. Outros estudantes administram os estudos com o uso de xerox e internet.

A precariedade na permanência material foi observada também na falta de recursos tecnológicos. A metade dos estudantes iniciou o curso sem dispor de computadores em suas residências e foi adquirindo após conseguir estágios remunerados, ou com a oferta de alguma pessoa próxima, como no caso de uma estudante que ganhou um netbook do namorado. Alguns participantes da pesquisa só conseguiram comprar um computador após cursarem, em média, a metade da graduação. A falta do referido recurso (tecnológico) afetava diretamente a produção dos trabalhos acadêmicos, pois, sem dispor de livros, com tempo exíguo para frequentar a biblioteca, as fontes de pesquisa tornavam-se limitadas, o que interferia diretamente na superação de entraves com a escrita e com o vocabulário, dificuldade observada, com frequência, na formação de jovens das camadas populares.

Esta realidade, que compreendemos como uma das faces das injustiças cognitivas, acomete os grupos sociais pauperizados, pois, não tendo as condições para se apropriarem dos conhecimentos canônicos, o risco é que recebam a certificação da educação superior, com pouca propriedade dos conhecimentos mediados durante a graduação. Isso acaba dificultando o desempenho da profissão escolhida, enquanto que se reafirma a violência historicamente praticada contra os que carregam fragilidades formativas para o mercado de trabalho e acabam submetidos aos cargos de baixa remuneração.

Tratando das dificuldades da permanência material, os estudantes discutem os desencontros do percurso trilhado e apontam para a repercussão dessas dificuldades na permanência simbólica.

Shannon (26 anos)-No meu curso, por exemplo, que eu tenho que sair pra fazer matéria, gravar matéria externa. Esse semestre mesmo, estamos fazendo programa externo. Às vezes a gente já tá tão cansada, tem que vir na Faculdade agendar pra sair com o cinegrafista e a Faculdade não tem carro, tem que conseguir um carro de alguém, porque eu não tenho carro. Pagar a gasolina dessa pessoa, pegar o cinegrafista. São no mínimo três fontes; tem que levar o cinegrafista em cada lugar que estão as fontes prá gravar uma matéria. Isso não sou só eu; minha equipe, cada um tem que fazer isso e ninguém tem carro, entendeu? E aí, se vem outra matéria, a gente tem que sair pra fazer fotografia e aí tem que pegar a máquina, de ônibus, da faculdade e, se eu perder a máquina ou quebrar, eu tenho que pagar. Eu falo de Jornalismo porque é um curso muito prático, mais prático do que teórico.

Ravije(24 anos) Eu preciso me sentir visto, eu não me sinto nem vigiado, nem observado e nem ouvido pelo ProUni, depois que passei a porta do ENEM. Sabe, depois dali, eu não me sinto visto e tem as necessidades, principalmente com os custos da permanência. Tem coisa que eu boto: custo, tempo e o próprio conteúdo do ensino médio, que te dá pra fazer uma escolha de bagagem pra você correlacionar com os conteúdos da Faculdade. Então, se a gente olha a base da educação pra chegar em uma educação aqui, tem que ter uma escada crescente. Só que eu chego assim: ando três degraus da educação básica e entro na Faculdade, aí o nível ali tá no décimo degrau, entendeu? E eu to no terceiro, ainda, e não tem elevador pra chegar mais rápido. Realmente, é difícil! (rs,rs,rs.)

O diálogo entre Ravije e Shannon reflete a fragilidade do programa de política pública em questão, quando, ao disponibilizar a bolsa para o estudante, desconhece ou desconsidera a realidade das pessoas pauperizadas. Elas são jogadas na Educação Superior como se dispusessem das condições requisitadas para responder às demandas da academia. Mas, afinal, a quem compete promover políticas de permanência para os estudantes bolsistas do ProUni?

Na discussão anterior, sinalizamos a insuficiência da bolsa permanência oferecida pelo Estado, uma vez que não atende aos cursos com

menos de seis horas diária e, em se tratando do número restrito de estudantes ingressos nestes cursos, podemos afirmar a quase inexistência de uma política de permanência para estudantes do programa em discussão. Por conta dessa percepção, procuramos a responsável pela assistência social da FSBA, buscando informações acerca de como a instituição pensa a permanência dos bolsistas do ProUni. Para a assistente social, o programa de filantropia prevê somente a isenção da taxa de mensalidade e, portanto, a instituição não teria obrigação legal com a criação de condições de permanência do bolsista na instituição. Nessas circunstâncias, fica complicado superar as dificuldades, considerando que, como afirma Ravije (24 anos), os descompassos são inevitáveis e, “sem elevador” (as condições para superar os problemas encontrados), a escalada fica ainda mais difícil. Como se pode perceber na narrativa de Shannon (26 anos), alguns cursos têm logística/custo que extrapolam os gastos com material didático e mensalidade. E entendemos que a preparação de bons profissionais, em determinadas profissões, não se dá sem recursos para permitir ao indivíduo em formação experimentar o que está sendo teorizado na dinâmica do curso, sem falar na cobrança de cumprimento do prazo determinado para a conclusão do curso.

De certa maneira, as instituições privadas são pressionadas pelo perfil da maioria dos estudantes⁵² e pela exigência de comprovação de bom êxito do aluno no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE). Oferecer alguns programas de apoio à aprendizagem, a exemplo de cursos de produção de texto, projeto de mediação de aprendizagem (mediação entre estudantes), programa de monitoria, sequência de palestras, ciclo de oficinas formativas, tornou-se prática quase que obrigatória nas instituições privadas. Estas atividades tem se mostrado significativas para melhorar o

⁵² É importante salientar que, nos últimos anos, aumentou o número de estudantes que chegam à Faculdade carregando dificuldades acumuladas no seu processo formativo, sobretudo fragilidades da educação básica, vinculadas à leitura, interpretação e escrita.

desempenho dos estudantes, entretanto, inviáveis para os jovens participantes da pesquisa, por se tratar de estudantes trabalhadores, que não dispõem de tempo para participar de atividades fora do horário das aulas e, em grande medida, as ações acontecem em horários incompatíveis com a disponibilidade dos(as) jovens.

No que se refere à permanência simbólica, o(a) estudante(a) que participa dos eventos promovidos pela instituição, a exemplo de simpósios, seminários, ou algum projeto institucional, seja ele de pesquisa, extensão, monitoria, tem mais chance de envolver-se com a vida acadêmica e sentir-se pertencentes à dinâmica da Faculdade, enquanto que o senso de pertencimento dos que não convivem com a rotina descrita, acaba acontecendo, somente, no espaço/tempo de sala de aula, o que exige a construção de outros horizontes de sentido, os quais são prospectados nas redes de relações subterrâneas, tantas vezes expressos nos arranjos, a exemplo de trocas de textos, recuperação de materiais dos colegas de semestres anteriores, mediação de aprendizagem de estudantes com dificuldades, para prestar solidariedade e ter acesso aos textos da disciplina, dentre outros.

Os arranjos destacados são relevantes para a permanência, tanto no sentido da constância do indivíduo no espaço da Faculdade, quanto pelas possibilidades de criação da existência, por permitir (re)inventar formas de dialogar e construir novas redes de relações com as trocas estabelecidas. Entretanto, os limites de viver a vida acadêmica com a intensidade que um curso de Educação Superior requisita limita os jovens do estudo em questão a alçar maiores voos. O crescimento acontece com menos intensidade do que poderia acontecer. Isto ficou evidente no percurso de Ravije na Faculdade. O estudante, que já concluirá o curso de Pedagogia, brilhava em criatividade, compreensão do lido e se destacava pela capacidade de articular ideias, contudo, não tinha se apropriado de alguns conhecimentos da norma padrão da língua. Mesmo com boas ideias, a sua produção escrita revelava fragilidades do seu processo de escolarização na educação básica. Estas dificuldades poderiam ter sido dirimidas com as oficinas oferecidas pela

instituição, sobretudo as focalizadas na produção de texto e na aprendizagem de saberes da norma padrão da língua. No entanto, com um ritmo acelerado de trabalho em lanchonete (fast food), o jovem concluiu o curso de Pedagogia com reconhecida bagagem no que se refere às aprendizagens específicas da área do conhecimento escolhida, mas continua guardando marcas de uma educação básica precarizada, que, como afirmava o referido estudante, negligenciou conteúdos imprescindíveis à sua formação.

Ao defender a urgência de políticas de permanência, Shannon e Benedito lamentam a dificuldade de viver a Faculdade. “Eu queria ter participado de muitos congressos, mas não pude porque não tava trabalhando, não tinha dinheiro, meus pais não tinham condições de bancar” (BENEDITO, 28 anos). Dentro da dimensão da permanência material e da falta de política de permanência, dialoguei com o jovem sobre o posicionamento da instituição acerca de possível liberação de passagens para eventos (situação de estudantes que conseguem aprovação de trabalhos). O estudante disse conhecer o caso de uma aluna que deixou de apresentar um trabalho aprovado, em um congresso na capital paulista, por falta de recursos e por não contar com a colaboração da instituição. E reitera:

Benedito (28 anos): a gente não tem dinheiro prá nada. Então, assim, dá a passagem, oferece o subsídio para a passagem de ônibus ou de avião até lá, ida e volta; mas tem o hotel e quem é que vai pagar o hotel? Então, aí já seria com recursos próprios. Então, não é tão simples assim, desembolsar dois, três dias de hotel. A gente não tem costume de se hospedar em hotel, porque isso tem um custo. Então, pra quem tem algum dinheiro, que consegue uma ajuda dessa, já é muito, né? Você ganha uma passagem de avião e só vai arcar com a hospedagem; prá quem não tem dinheiro, isso é complicado.

Shannon (26anos): Eu até que tenho vontade, gostaria (pausa). A Faculdade tem uma revista, tava tendo vagas também para assessoria; tinha um estágio aqui, que, como não é remunerado, só dava desconto na mensalidade. Prá mim não é vantagem. Já tenho pouco dinheiro, não é nem por mau vontade, já tô pensando no transporte que eu gastaria prá vir prá cá. Então, lido bem com os espaços, porém não usufruo tanto quanto eu gostaria, entendeu? Na Faculdade, na biblioteca (quero dizer) eu só venho quando eu tenho que pegar mesmo algum livro, não costume ficar aí lendo, como umas colegas minhas vêm e leem aí.

Os laboratórios eu utilizo mais pra aulas, ou quando tem alguma aula vaga; quando eu tenho que ficar esperando outra aula, eu fico no laboratório usando a internet.

Os jovens participantes da pesquisa chegam à Faculdade e, nesse espaço, precisam continuar se articulando nas suas redes de relações subterrâneas, tanto no espaço da Faculdade quanto fora dela, em vista de reafirmar o propósito de continuar na instituição e construir vínculos (intelectuais, afetivos), para acreditar que vale a pena seguir lutando e permanecer. Sem deixar de considerar os prejuízos causados pela impossibilidade de envolvimento com os eventos promovidos na instituição e fora dela, os jovens buscam fortalecer-se na relação com a comunidade acadêmica, por meio da manifestação de atitude de humildade, responsabilidade, organização, concentração e, sobretudo, habilidade de dialogar, disposição comum a cinco de seis jovens que participaram do estudo de casos, ou melhor dizendo, comum aos seis participantes do estudo, uma vez que Benedito se apresentava um tanto tímido, mas recuperava a timidez na comunicação musical.

Esta habilidade foi o diferencial para o estudante sentir-se pertencente ao espaço institucional. Nas palavras de Benedito (28 anos), “[...]a gente já fez festa, já toquei forró, já toquei violão, já me apresentei no teatro aí, já fiz música, já apresentei em um evento ao lado de um professor também. Então eu me sinto em casa, não tive medo.” A imagem abaixo registra a participação de Benedito na abertura de um encontro de formação de professores da Faculdade Social em 2012, e reafirma o quanto a música agregou valores e colaborou com o acolhimento do estudante na instituição.



Figura 5- Benedito cantando para os professores da FSBA

Foto de Cátia Hasselman, 2012

Outras estratégias são descritas pelos jovens como forma de se autoafirmarem no espaço da instituição e sentirem-se pertencentes: Ravije se estabeleceu como referência no acolhimento das pessoas com mais dificuldade e como mediador de conflitos na sala de aula; Jean, Garrinchinha, Olívia e Shannon, transitavam entre a dedicação nos estudos, a aproximação com os professores e a atitude de solidariedade, manifesta na convivência com os pares, mesmo considerando que, em certas circunstâncias, os esforços empreendidos não eram suficientes para atingir a média necessária, e serem aprovados sem recorrerem à prova final.

Além das atitudes dos estudantes nas suas redes de relações, Garrichinha relatou que considerava o ambiente da FSBA acolhedor, lembrou de algumas situações vivenciadas, a exemplo de quando veio a Salvador pela primeira vez com o objetivo de efetivar a matrícula e, por falta de um documento, correu o risco de não conseguir realizar o procedimento. De acordo com a estudante, os funcionários da Faculdade providenciaram desde o envio de Fax, até a mudança do horário da passagem, manifestando, inclusive, preocupação com a logística para a estudante fazer refeição. “Aqui

é uma relação mais humana de a gente encontrar os professores, coordenadores pelos corredores, deles passarem nas salas de vez em quando para dar uma olhadinha, pra perguntar como estamos” (Garrichinha, 21anos).

Como a construção da relação positiva dos seis jovens com o saber acadêmico, o sentido de estar e frequentar um curso superior vai sendo tecido nas tramas de suas dinâmicas cotidianas. E, para dizer como Pimentel (2013), ampliar os espaços e tempos de trocas do conhecimento constitui-se uma virtude importante da educação. “A produção do conhecimento científico é inócua na inexistência de espaços de intercâmbio, e é assim que a Ciência, e todas as demais formas de conhecimento, avançam”. (PIMENTEL, 2013, p. 172).

Ao longo do contato face a face com os estudantes e na sistematização das biografias sociais construídas, as posturas de solidariedade, criticidade, reconhecimento do lugar ocupado pelo conhecimento científico em suas vidas, afirmam suas aprendizagens em espaços/tempos para além da sala de aula. Foi em circunstâncias socioculturais distintas que os estudantes em discussão juntaram peças do quebra-cabeça da vida cotidiana e acadêmica, para entender a relevância do saber erudito e compreender melhor os contextos em que estão inseridos, a importância destes saberes na inclusão social e, até mesmo, para se auto perceberem como sujeitos formadores de opinião, visto defender a permanência na IES como forma de despertar outras pessoas, da mesma classe social, a buscarem níveis mais elevados de escolarização.

Na nossa interpretação, as políticas de sentido, que resultam também na permanência, são impulsionadas por situações sutis, vivenciadas pelos estudantes dentro e fora dos espaços da Faculdade. Durante o convívio estabelecido com os(as) jovens, percebemos o quanto estas redes submersas são acionadas e articuladas para dar sentido aos conhecimentos mediados e produzir o encantamento necessário à batalha da permanência. É preciso, portanto, esclarecer que a maneira como os participantes da pesquisa articulam suas formas de resistência, nem sempre

dependem somente da força de vontade, fazem parte de convergências de situações, que, independente de um propósito claro do estudante, vão acontecendo por fazer parte dos traços disposicionais construídos pelos sujeitos no tecido social, com o qual eles construíram e constroem as suas singularidades (ELIAS, 1994). Neste entendimento, elencamos seis ideias força e as situamos como indicadores de políticas do sentido da permanência dos jovens na Educação Superior, a saber:

- a) O desejo de aprender, para compreender melhor a vida e o contexto em que está inserido.
- b) O reconhecimento da condição de sujeito de direito, portanto, a consciência de que o programa não é caridade, mas reparação de direitos historicamente negados. “Dar assistência, a gente precisa ser assistido. Depois que o cara entrou, eles não olham mais”. (Ravije, 24 anos). Consciência da inconsistência do programa.
- c) A percepção do valor da solidariedade, enquanto atitude que gera possibilidade de permanência (Essa percepção de solidariedade vem desde o apoio moral que recebem na comunidade acadêmica, passando pela socialização de material de colegas de semestres anteriores, até a ajuda financeira, discreta, de parentes e amigos que compreendem a dimensão da conquista do estudante).
- d) A crença de que o ingresso de estudantes das classes populares na Educação Superior desperta o desejo de outras pessoas estudarem; portanto, permanecer é uma forma de reversão da lógica de interdição das pessoas pauperizadas da Educação Superior.
- e) O desejo de mudança da condição social.
- f) A vontade de dar uma resposta positiva às pessoas que os ajudaram.

Essas motivações identificadas, a princípio, como fatores indispensáveis para a permanência material e simbólica dos jovens participantes da pesquisa, podem ser concebidas como conjunto de fatores entrelaçados, que contribui para a construção do sentido de estar e permanecer na Educação

Superior. Isto significa também dar sentido aos saberes socializados na academia, enquanto constroem uma nova perspectiva de leitura de mundo e de posicionamento sociopolítico, escapando das dificuldades que obstruem os seus processos de humanização.

6.4 O ESTADO PEDAGÓGICO COMO “CONVERSAÇÕES” DE SABERES

[...] tornar-se humano é escapar às prisões das ortodoxias ideológicas de conversão para inscrever na busca pela esperança outros argumentos do existir (PIMENTEL, 2013, 148).

Dentro dessa tentativa de agregar outros argumentos da vida ao processo de humanização, situamos a monocultura do saber escolarizado como elemento que nos interpela sobre o sentido das instituições de ensino na contemporaneidade. Ao inserirmos a Educação como um dos veículos de produção de existência humana, dialogamos com Pimentel (2013) sobre o papel da Educação Superior, em um contexto educacional no qual o conhecimento científico se apresenta distante das experiências de existência dos sujeitos aprendentes e o modo como é socializado, tantas vezes, dificulta a construção de sentidos, pelos sujeitos que aprendem, acerca do conhecimento mediado.

Ao aprofundar o conceito de Estado Pedagógico, o referido autor crítica as pedagogias modernas, ao tempo em que busca, nos interstícios de ações sociais dos estudantes de Pedagogia, o movimento de articulação de aprendizagens significativas. Isto foi evidenciado quando refletiu sobre “A escola como espaço de encontro e rebelião”, indicando a urgência de pensarmos em duas dimensões da Educação: a primeira é a emergente de circunstâncias inusitadas, que extrapola os espaços de sala de aula e altera as relações de poder constituídas nas instituições de ensino. Realidade ilustrada por Pimentel (2013, p.137) ao fazer a descrição densa de uma cena vivenciada com os estudantes de Pedagogia da UFBA, durante os protestos da segunda edição da Revolta do Buzu, em 16 de setembro do ano de 2005). Deste cenário, o autor articulou reflexões sobre o tempo da aula e o tempo da manifestação, “[...] o que aproxima e o que afasta uma sala de aula dos

contextos sociais mais amplos”, bem como as relações entre ensinar e aprender instituídas nas instituições de ensino.

A segunda dimensão refere-se à compreensão do sentido da escola, posicionando-se contra os “[...] efeitos de segregações de uma escolarização “monocultural” que se presta muito mais ao constrangimento do *ethos* social que à sua ampliação”, enquanto defende a desdogmatização das pedagogias que escolarizam a Educação, como alternativa à tese de desescolarização da sociedade, defendida por Ivan Illich” ⁵³(PIMENTEL, 2013, p. 138).

Na realidade, a questão posta nos escritos de Pimentel (2013) não é somente a crítica a algumas teorias pedagógicas que não deram conta de equilibrar os desencontros educacionais produzidos historicamente, mas é perspectivar, a partir da circulação entre as teorias sociais/pedagógicas e o contato face a face com os estudantes nos seus espaços de participação social, pistas para provocar discussões acerca da urgência da construção de pontes para intermediar o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e a maneira como os sujeitos sistematizam os saberes, com a potência das aprendizagens construídas em suas *Redes de Relações Subterrâneas*.

Na nossa interpretação, estas redes permitiram a construção de certas disposições, favoráveis á aprendizagem dos conhecimentos eruditos. Dizendo de outra maneira, o que mostra a experiência descrita pelo autor em evidencia é a subversão das lógicas de ensinar e aprender, resultante de uma vivência que questiona a ordem da sala de aula, provoca desordens e, nas sutilezas da convivência, cria outras organizações e a necessidade de novas regras. “A desordem que está nas sutilezas das ‘relações estabelecidas’

⁵³ É importante ressaltar que a discordância de Pimentel ao posicionamento de Ivan Illich (1977) está relacionada ao modo como este pensador situa a [...]“escola em si” como uma instituição fadada à triste tarefa de “reproduzir” um determinado modelo de *ethos* social (PIMENTEL, 2013, p.138), sem, contudo, desconhecer o valor das críticas tecidas por Illich no concernente à segregação da escola a um modelo monocultural, considerado por Pimentel como crítica procedente, no momento atual.

entre os indivíduos criava outras regras, outras formas de aproximação e produzia o movimento de expressão e emergência de novas regras.” (PIMENTEL, 2013, p.131). O movimento de escuta, observação e escrita, resultou na abertura de vasos comunicantes entre os saberes produzidos nos contextos das comunidades populares e os conhecimentos das instituições de ensino. Tal abertura comporta mudanças radicais, no sentido de repensar e reinventar as trocas humanas para subverter as práticas de segregação, na tentativa do reconhecimento dos valores dos grupos humanos, de suas culturas, tradições, como possibilidade de trocas e de aprendizagens. Podemos considerar isso como “circuitos interculturais de existência” (PIMENTEL, 2013, p. 150) complexos, pelo desafio da convivência com as diferenças e, ao mesmo tempo, férteis pela riqueza do que pode ser apreendido e socializado neste movimento circular de conviver com as diferenças e de construir o sentido de pertencimento.

As experiências vividas entre as diferentes escalas de circulação podem tornar o distante próximo, e o próximo distante, no intercâmbio de sentidos que mobilizam significações para sentir-se em casa ao estar no mundo, sentir-se no mundo ao estar em casa (PIMENTEL, 2013, p. 154).

Para os estudantes de classes populares que ingressaram na Educação Superior, com recursos do programa Universidade para Todos, fazer o exercício de lidar com o estranhamento no espaço da academia, é quase uma prática obrigatória, vez que os conhecimentos apresentados são instituídos como os mais importantes para a ascensão social, o que não deixa de ser uma verdade, pois é o conhecimento validado pelo mercado. Como já abordamos anteriormente, o modo como os sujeitos apreendem os conhecimentos acadêmicos está diretamente relacionado às formas de socialização de saberes de suas redes de relações subterrâneas e, na convivência com os jovens, este elemento apareceu como base de construção de Políticas de Sentido, as quais operam fortalecendo a permanência simbólica.

Ademais, a tarefa de desdogmatizar as pedagogias e desescolarizar a Educação se inscreve na necessidade de ruptura de lógicas e ideologias que

afetam diretamente as concepções de ensino e de aprendizagem, e desloca estudante/professor do lugar que as instituições de ensino os inscreveram. Neste deslocamento, a perspectiva do conversar, em contraposição ao ato de converter, apresentada por Pimentel (2013), constitui pista favorável à reconfiguração das práticas educativas instituídas no universo da Academia. A nossa convivência com o chão das práticas educacionais na IES nos aproximou de um modo de fazer educação que ainda guarda marcas de uma lógica de conversão do saber científico, o que, para Pimentel (2013, p.148), consiste em uma conversão ideológica, que

[...] processa a erradicação de uma cosmovisão por outra de natureza programática e excessivamente instrumental. Implica a adoção de programas, planos e métodos objetivos que expulsam os componentes “emocionais” que dão forma e movimento aos quefazeres humanos em nome do rigor técnico e, ao mesmo tempo, introduz outras formas de adoração e culto aos “objetos-fins” do próprio processo de conversão.

Na dimensão da conversão, o que conta é a defesa da racionalidade técnica, quase como se a verdade tivesse um horizonte único e, portanto, não provocar o encontro com outras verdades seria algo justificável. O reflexo desse modo de conceber a aprendizagem dos conhecimentos científicos tem sido cada vez mais frequente entre docentes preocupados com o nível dos alunos que estão frequentando a Educação Superior. Preocupação extremamente pertinente, pois reflete os impactos das desigualdades socioeconômicas, interferindo na qualidade da educação disponibilizada às pessoas de classes populares e à “Ralé brasileira” (grupo social identificado por Jessé de Souza (2009) como contingente social que sequer é reconhecido enquanto classe social). Contudo, o nosso estranhamento vincula a pouca preocupação com o que fazer para promover o encontro entre os horizontes dos conhecimentos eruditos e os horizontes dos sujeitos inseridos na Educação Superior. As dificuldades existem e Jean (19 anos) ilustra esta realidade com a memória do vivido.

A gente fala: existe uma falta de preparação do ensino público, existe. Mas as pessoas não sabem o que é sentir isso na pele.

O que você não sabe é o que é chegar na sala e o professor falar de um assunto (suspira) e a gente jamais ter ouvido isso na escola.

Como afirma Charlot (2005), a relação dos estudantes das escolas de bairros populares com o estudo raramente está situada no *habitus* cotidiano de estudar (eles pouco estudam fora das obrigações escolares). Confirmando o que já sinalizamos, estas pessoas vivenciam o processo de “*conquista cotidiana*” para aprender os conhecimentos, sendo mais frequente o contingente dos que sustentam a relação com o estudo por meio do desejo de conseguir um emprego melhor. As pesquisas já deram conta de descortinar esse cenário; caberia, então, uma sensibilidade maior de quem pensa a educação na academia e concretiza mediações, em vista de perceber que a tarefa de fazer a fusão entre os horizontes da academia e os horizontes dos estudantes não pode ser responsabilidade apenas dos sujeitos que não tem familiaridade com os saberes acadêmicos. Na realidade de alguns cursos frequentados pelos integrantes da pesquisa em questão, a tarefa de fazer esta fusão de horizontes acabava por ser desempenhada, somente, pelos estudantes.

Contrapondo a ideia do ensino e da aprendizagem pela vertente da conversão ao conhecimento científico, buscamos a noção de conversação, no sentido adotado por Pimentel (2013, p. 149), o qual a define como:

[...] o que nos envolve emocionalmente e racionalmente ao encontro das outras pessoas, outras ideias, outras práticas de vida que desejam a emergência de projetos coletivos em que somos ao mesmo tempo a parte e o todo na conjunção com outros humanos, com outros seres vivos.

O ato de conversar, neste entendimento, é uma possibilidade de negociação e resistência às visões culturais impostas por um processo educativo que dogmatiza os saberes epistemológicos dominantes. Ao reagir às imposições culturais impostas, o sujeito aprendente não precisa rejeitar o saber erudito, mas questionar as formas de dominação epistemológica, as quais estão em consonância com a dominação política, socioeconômica e

cultural, predominante na sociedade moderna. Questionar um modelo educativo monocultural, provocando o enfrentamento da indiferença ao modo como as pessoas das comunidades populares aprendem, é uma forma de reivindicação de uma epistemologia do educar que dialogue com a realidade do estudante, podendo também aceitar a existência de particularidades no modo de ensinar e aprender humano, que não são cognoscíveis pelas epistemologias dominantes. Em alguma medida, é também uma forma de provocar a estabilidade conformista, que nos faz indiferentes frente à qualidade ou à baixa qualidade da educação oferecida aos povos, nas diferentes condições socioeconômicas.

Talvez a noção de Estado Pedagógico, de autoria de Pimentel (2002, p.34; 2013, p.171), seja a que melhor sintetize a urgência de abertura de caminhos para a mediação do ensinar e aprender na academia, por se circunscrever como “condição seminal de aprendizagem” e prever a abertura para trocas humanas interculturais, produzindo a disponibilidade para aprender. Isto significa creditar ao movimento de interação com o outro, em suas dinâmicas de produção de existência, o “estar sendo” e o “estar com o outro”, como substrato para fortalecer as possibilidades de aprender. A mediação, estabelecida a partir do entendimento do estado pedagógico, insere a participação dos sujeitos envolvidos como aspectos vitais para a apropriação de novos conhecimentos. Para dizer como Pimentel (2013, p.171):

Estado Pedagógico amplia os espaços de conversações entre o aprender e as possibilidades de ensinar. Potencializa o reconhecimento das disponibilidades humanas para a apropriação do conhecimento e as possibilidades de expansão social dos humanos através de relações com os saberes. Inscreve múltiplos significados para as éticas, as estéticas e as políticas de emancipações sociais dos humanos na diversidade cultural que se encontram e que se movem.

Reconhecer o estado pedagógico como condição seminal de aprendizagem pode ser considerado um estágio elevado de percepção das relações de ensino e aprendizagem. O mediador que alcança esse nível de compreensão, sem dúvidas, conseguiu fazer o exercício de aproximação do

universo do outro e perceber a comunicação que está sendo veiculada, por meio do modo de operar pensando, presente na vida cotidiana. Isto pode estar indicando, também, uma disponibilidade do professor para seguir arriscando, junto com o estudante, e descobrir caminhos didáticos/ pedagógicos sintonizados com os tempos, espaços e saberes do sujeito que aprende, na tentativa de promover o encontro dos saberes acadêmicos com os saberes construídos em suas trajetórias humanas. Realidade que vai estabelecendo novas formas de participação e de significação do conhecimento mediado.

7 ENSAIANDO PISTAS PARA OUTRAS MARGENS

Tenho comigo as lembranças do que eu era

(Milton Nascimento)

As inspirações para elaborar pistas de fechamento do ciclo da pesquisa me parecem dispersas: mais do que visualizar as descobertas suscitadas no percurso da pesquisa, me pego pensando em minha história de vida e, como dizia Milton Nascimento, as lembranças do que eu era são intensas, estão comigo. Não me propus fazer autoanálise do modo como construí vínculo positivo com o saber acadêmico, mas, na relação com os outros da pesquisa, o reencontro com as “lembranças do que eu era” foi inevitável e, de uma maneira ou de outra, relembrei realidades e refleti sobre a construção de disposições, potencializadas ao longo do meu percurso formativo. Realidades fundantes para estabelecer a relação positiva com o saber acadêmico.

Confesso ter ensaiado um desvio para este caminho e pensado em como organizar o atalho, mas, enquanto refletia, fui surpreendida por Ana Vitória⁵⁴ que perguntou: “Mamãe você está parada? Vamos brincar?” E eu, prontamente, respondi: “não posso, tenho que terminar a tese”. E ela que, desde os nossos primeiros encontros, conviveu com a ideia da tese e estava familiarizada com o meu movimento de escrita, não hesitou em expressar o seu envolvimento, afirmando: “Se precisar de mim, é só chamar”. Sem dúvidas precisava muito da sua atitude amorosa/decidida e, com a força do seu desejo de ajudar, consegui retomar a escrita, percebendo que precisava

⁵⁴ Ana Vitória é a minha filha mais nova. Chegou em 2012 com 4 anos e trilhou comigo o desafio da escrita de mãe-mulher trabalhadora, atravessada pela sensação de uma produção fragmentada, mas, ao mesmo tempo, permeada pelo gosto da diversidade de inspiração e ousadia na sistematização de ideias.

falar de uma possibilidade nem sempre visível e tangível, por esconder-se no mistério da grandeza do humano, que se potencializa e alcança o improvável.

Com esse espírito, retomo o propósito desse estudo e apresento as pistas evidenciadas nos caminhos percorridos. Entendo que a conclusão de um ciclo de estudo não pode ser compreendida como uma etapa estaque, fechada, mas como abertura para novos encontros e outras possibilidades de diálogos. Em se tratando do campo de estudo no qual esta pesquisa foi desenvolvida, o percebemos como um locus pouco investigado, apontando para construções futuras. O universo das IES privadas se ampliou com rapidez, e isto não foi acompanhado por pesquisas que permitissem conhecer, em profundidade, as dinâmicas da vida acadêmica nessas instituições. As ações de regulação acabam dando conta de processos avaliativos mais gerais, adiando o conhecimento das realidades mais detalhadas, que dizem respeito ao funcionamento das práticas pedagógicas e dos programas de financiamento, vinculados a alguma política pública.

Estes programas acabam focalizando a inserção de pessoas das classes populares na Educação Superior, sem, contudo, darem a devida atenção ao processo de permanência dos que ingressaram e ingressam na academia por meio desse programa de inclusão social.

Assumindo o desafio de compreender a itinerância de jovens das classes populares na Educação Superior, nos aproximamos de suas redes de socialização de saberes e dinâmicas formativas edificantes. Optamos por trazer à cena a discussão de conceitos de juventudes, em vista de realçar a impossibilidade da homogeneização do referido conceito, entendendo que a pluralidade de modos de se viver a condição juvenil não nos permite enquadrá-los em um conceito único de juventude.

Para delimitar o recorte e atender nossa escolha política, trabalhamos com jovens das classes populares, moradores de bairros periféricos e com registro de ingresso na Educação Superior na faixa etária entre 18 a 24 anos. Isto apontou para a necessidade de revisitarmos conceitos de políticas sociais e transitar pela história das ações de políticas públicas para jovens no Brasil. As investigações em torno dessa temática apontaram o descaso do poder público, no sentido da implementação de ações efetivas para jovens na

faixa etária em destaque. O que se observou foi somente a existência de algumas ações punitivas, sobretudo para o público jovem empobrecido, envolvido em algum distúrbio de conduta. Os projetos para atender as demandas dos grupos marginalizados, em grande medida, estavam vinculados aos movimentos sociais e ONGs, priorizando o atendimento de crianças e adolescentes até os 18 anos de idade. É importante pontuar serem as ações de políticas públicas para jovens entre 18 e 24 anos uma realidade dos últimos anos. Além disso, ainda se constituem como atividades escassas e, na maioria das vezes, os jovens ficam a mercê dos programas implementados sem o recorte das especificidades do seu tempo de vida.

Em se tratando de aproximações das especificidades juvenis, o estudo foi desenvolvido com os aportes da pesquisa etnográfica, merecendo destaque a observação participante e as entrevistas em profundidade. Associando a teoria das disposições à inspiração etnográfica, mergulhamos no universo dos participantes da pesquisa e construímos a genealogia dos seus percursos formativos, considerando o modo como cada estudante ia significando a sua vida cotidiana e suas relações com o saber erudito. Este percurso, sistematizado com os aportes da teoria das disposições, permitiu estudar os sujeitos em suas redes de relações, sem perder de vista a dimensão individual, construída no tecido social em que estavam envolvidos.

Nesta perspectiva, construímos as biografias sociais de seis participantes da pesquisa, recorrendo aos recursos das memórias de vida e da observação do vivido na Faculdade e em suas comunidades. O estudo das formas de organização da vida cotidiana dos participantes da pesquisa de múltiplos casos nos conduziu à construção de biografias sociais que apontaram para o modo como as redes de cooperação eram articuladas e como os jovens, nas suas rotinas cotidianas, construíram os seus patrimônios disposicionais para a apropriação dos conhecimentos escolarizados.

Sem negar a importância de Programas de ações afirmativas para o acesso de jovens populares na Educação Superior, consideramos a relevância das disposições, a exemplo da disposição à organização, à disciplina, à persistência, à inventividade... como atitudes indispensáveis

para o alcance de percursos acadêmicos edificantes e a consequente interrupção dos processos de interdição de estudantes das classes populares do universo da Educação Superior.

Outro ganho importante do estudo em discussão foi a geração da compreensão genealógica de como a instituição se reapresenta na vida dos jovens. A princípio, o Estado oferece uma bolsa e este benefício chega como uma dádiva, mas, na medida em que eles vão convivendo com os desafios da permanência e avançam em seus processos formativos, compreendem a fragilidade do programa. O ProUni, isolado de outras políticas públicas sociais, voltadas à resolução de problemas básicos de sobrevivência dos estudantes, configura-se como o que Ravije (24 anos) chamou de escada ensaboada, ou seja, uma política de acesso à Educação Superior fragilizada pela falta de condições de permanência.

Neste viés, a emergência da noção de redes de relações subterrâneas, articulada à experiência da construção das biografias, apontou para a importância da transformação das políticas de formação, considerando o olhar dos estudantes acerca da construção de sentidos na Educação Superior, o modo como promovem o encontro entre os seus saberes e os saberes acadêmicos e como organizam suas redes de cooperação para se estabelecerem na Faculdade. É a partir do acesso a níveis mais elevados de conhecimentos que os jovens se manifestam para reivindicar políticas de formação, associadas a outras políticas estruturais de combate a pobreza. Como concluiu Benedito (2012), desenvolver ações afirmativas para jovens pauperizados é o mínimo que o Estado pode fazer para reparar tantas injustiças sociais produzidas ao longo da história.

Promover políticas públicas fora da lógica da escada ensaboada diz da urgência de projetos que incluam as dimensões da permanência material e simbólica. Entendemos as condições de permanência material como a articulação de políticas estruturais de distribuição e redistribuição de renda, para prover a dignidade da vida humana; enquanto que pensamos a permanência simbólica como a abertura à valorização da diversidade e da pluralidade de modos de construir saberes e pertencimentos.

O estudo aponta a distância entre as pessoas do grupo social dos participantes da pesquisa e a escola, mostrando que as chances de pessoas das camadas populares construírem uma relação positiva com o saber escolar são reduzidas. Na medida em que a pesquisa evidencia “disposições favoráveis à aprendizagem dos conhecimentos eruditos”, descortina a realidade dos que foram atropelados pelos percalços das suas condições de vida e ficaram distantes dos saberes ou disposições requisitadas pela escola, sem poder sequer sonhar com o acesso ao saber acadêmico.

Esta realidade, ao tempo em que denuncia a precariedade das políticas sociais, nos alerta para o desafio e urgência de novas reflexões didático-pedagógicas, no sentido de gerar e gestar o diálogo com os saberes dos estudantes que não construíram o patrimônio disposicional requisitado pela escola. Sem uma reflexão pedagógica que aproxime estes sujeitos do mundo do saber formal, estaremos perpetuando a história da produção do fracasso escolar, evidente na realidade de grande parte das instituições frequentadas por pessoas das camadas populares. Disso deriva a compreensão de que a mudança desta realidade não se efetiva sem a devida atenção às biografias sociais “dos que não foram exitosos” nos seus percursos escolares.

Isto desafia a pensar numa proposta formativa conectada com os valores educativos produzidos nas redes de socialização de saberes dos grupos populares, alinhada a uma perspectiva de educação que dialogue com os conhecimentos dos estudantes. Tal perspectiva pode criar condições de aprendizagens que considerem estes sujeitos como protagonistas de um novo jeito de fazer educação e, portanto, pertencentes ao universo dos que constroem conhecimentos para novas formas de significação e edificação da vida e da convivência humana.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a Tematização Social da Juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.5 e 6 jul./dez. 1997.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira*. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luis Carlos Gil. *Juventudes: Outros Olhares sobre a diversidade*. Brasília: Edições MEC/UNESCO, 2009.

ARISTOTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores)

BANCO mundial Gini index. Disponível em: <http://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI?page=1> – Acesso em: 29 dez. 2012.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2004.

BECKER, Howard S. *Outsiders*. Trad. Maria Liza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais*. Trad. Marcos Estevão, Renato Aguiar. São Paulo: Hucitec, 1999.

BERNARD Lahire Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n49/n49a02.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2012.

BERREMAN, Gerald. Etnografia e controle de impressões em uma aldeia do Himalaia. In: ZALUAR, A. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BORGHI, Idalina S. Mascarenhas. *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. 8ª ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BOURDIEU, Pierre (Org.). *A miséria do mundo*. 6ª ed. Trad. Mateus S. S.

Azevedo, Jaime A. Clasen et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª ed. Trad. Reynaldo Barão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a Palavra: escritos sobre o trabalho do educador*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Decreto n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 02 set. 2009.

CARDOSO, Roberto de Oliveira. *O trabalho do antropólogo*. 2ª ed. Brasília: São Paulo, Editora UNESP, 2000.

CASTRO, M.G; ABRAMOVAY, M. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v.19, n.2, jul./dez. 2002.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. *PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?* Educar, n. 28, p. 125-140, Curitiba: Editora UFPR, 2006.

CELINA Souza. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 16, p.20-45, jul./dez. 2006.

CHARLOT, Bernard (Org.). *Os jovens e o Saber: Perspectivas Mundiais*, Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização: Questões para a discussão hoje*. Trad. Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. *A Estória do Severino e a Estria da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DAMATTA, Roberto. *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2004. (Coleção Cidadania).

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 1. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DEMO, *Política Social, Educação e Cidadania*. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DIMENSÃO, *evolução e projeção da pobreza por Região e por Estado no Brasil*, 13 de julho de 2010, nº 58. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2268>>. Acesso em: 06 abr. 2013.

DUBET, François. *O que é uma escola justa? A escola das oportunidades*. Trad. Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008.

DYE, Tomas R. Mapeamento dos modelos de análises de políticas públicas. In: HEIDEMANN Francisco G. e SALM José Francisco (Orgs.). *Políticas Públicas e Desenvolvimento – Bases Epistemológicas e modelos de análise*. Brasília: Editora UnB, 2009.

EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2008/11/28/ult2738u267.jht>>. Acesso em: 12 set. 2009.

ELIAS, Norbert. *Os Estabelecidos e os Outsiders*. Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EUGENIO, Fernanda. De como Olhar onde não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada. In: VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina (Orgs.). *Pesquisas Urbanas*. Rio De Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Sete décadas de políticas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*. Brasília, n. 5, p.123-132, 2007.

FERREIRA, Manuela. Os estranhos “sabores” da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de Infância. In: CARIA, Telmo H. *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento, 2003.

FLACH, Frederic. *Resiliência: a arte de ser flexível*. Trad. Wladir Dupont. São Paulo: Saraiva, 1991.

FORACCHI, Maria Alice M. *A juventude na sociedade Moderna*. São Paulo: Pioneira (USP), 1972.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 23ª Ed. Trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2007.

FREIDMANN, Adriana. *Brincar crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, Paulo. *A Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. *A Sombra desta Mangueira*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Lorena. A Instituição do Fracasso: a educação da Ralé. In: SOUZA, Jessé. *A Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GUIMARAES, Antônio S. Alfredo. Argumentando pelas ações afirmativas. In: _____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. v. 1, 2ªed. São Paulo: Editora 34, 2005.

HOROFYNSKI-MATSUSHIGUE, Lighia B. e HELENE, Otaviano. Brasil: Olhar o futuro sem esquecer o retrovisor. In: __ARELARO, Lisete Gomes; Franca, Gilbeto; MENDES, Máira Tavares (orgs.). *Às Portas da Universidade: alternativas de acesso ao ensino superior*. São Paulo: Xamã, 2002.

KRAMER, Sonia (Org.). *Com a pré escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

IBGE.<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindic sociais2008/indic_sociais2008.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2013.

IBGE.<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1233&id_pagina=1>. Acesso em: 22 set. 2009.

IBGE.<ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/pdf/educacao_pdf.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2012

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 2004a.

LAHIRE, Bernard. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Trad. Didier Martin e Patrícia C.R. Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

LAHIRE, Bernard. Patrimônios individuais de disposições: Para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 49, p. 11-42, set./dez. 2005.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Trad. Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa Crítica: Etnopesquisa-Formação*. Brasília: Líber Livro, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Uma teoria Científica da Cultura*. Trad. José Auto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1962.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola Noturna e Jovens. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 6, p.63- 95, jul/ago. 1997.

MARSHALL. T.H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MORIN, Edgar. *Educar na era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. 3ªed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. 2ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1993.

PIRES, Álvaro P. Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.(orgs.). *A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PIMENTEL, Álamo. *O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In. MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um Rigor Outro*. Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa: Educação e Ciências Antropossociais. Salvador: EDUFBA, 2009.

PIMENTEL, Álamo. *O encontro e a troca*. Ensaios de antropologia do

aprender e genealogias do conviver. Salvador: EDUFBA, 2013.

PROUNI e inclusão social. Disponível em:

<www.uninove.br/PDFs/Mestrados/Educação/prouni_e_inclusao_social_um_a_leitura_sob_a_otica_da_complexidade>. Acesso em: 02 set. 2009.

PROUNI. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=125&Itemid=141>. Acesso em: 13 fev. 2012.

PROUNI. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=125&Itemid=141>. Acesso em: 14 fev. 2012.

QUEIROZ, D. Mascarenhas; SANTOS, J. Teles dos. Sistema de cotas: um multiculturalismo brasileiro. *Ciência e Cultura* (SBPC), São Paulo, v. 59, n. 2, p. 41-45, abr./jun. 2007.

QUEIROZ, D. Mascarenhas; SANTOS, J. Teles dos. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n.96, p. 717-737, out. 2006.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro e a Universidade brasileira. *Asociación de Historia Actual*, Cádiz, n.3, p.73-82, 2004.

RABINOW, P; DREYFUS, H. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria Crítica e reinventar a emancipação Social*. Trad. Mouzar Bedito. São Paulo: Boitempo, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004, 2007>. Acesso em: 09 jun. 2013.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para Além das Cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ações afirmativas*. Tese de doutorado – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2009.

SANTOS, Milton. *Pobreza Urbana*. 3ª ed. São Paulo: Edusp, 2009.

SANTOS, Milton. *O Espaço do Cidadão*. 7ª ed. São Paulo: Edusp, 2007.

SILVA, Joilson Souza de. *Porque Uns e Não Outros: Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; ANDRADE, Carla Coelho de. A Política Nacional de Juventude: avanços e Dificuldades. In: CASTRO, Jorge Abrahão de; ANDRADE, Carla Coelho de; AQUINO, Luseni Maria C. de. *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.

SOBRINHO, José Dias. *Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado*. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

SOUZA, Celina. *Políticas Públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45

SOUZA, Guaraci Adeodato A. de; FARIA, Vilmar. *Bahia de todos os pobres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

SOUZA, Jessé. *A Ralé Brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira*. Análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: Crise, Identidade e Escola. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. *Juventude e políticas públicas no Brasil*. Disponível em Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>, 2003>. Acesso em 10 de jun. 2013

SUASSUNA, Ariano. *Auto da Compadecida*. São Paulo: Agir, 2005.

VELHO, Gilberto. O Desafio da proximidade. In: VELHO, Gilberto & KUSCHNIR, Karina (Orgs.). *Pesquisas Urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

WHYTE, William Foote. *Sociedade de Esquina*. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VIANNA, Maria Lúcia Teixeira. *Em torno do conceito de política Social*; notas introdutórias. Rio de Janeiro, dez. 2002. mimeo. 8p.

ZALUAR, Alba. *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1975.

APÊNDICE – A

TÍTULO DA PESQUISA – UMA MARGEM OUTRA: ITINERÂNCIA DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES QUE ACESSARAM O ENSINO SUPERIOR ATRAVÉS DO PROUNI

INSTRUMENTO DE PESQUISA

Dados Gerais

DATA ____/____/____

Curso_____Semestre:_____Ano _____ de
ingresso:_____

Estudou _____ em _____ escola _____ pública _____ ou
privada?_____

CARACTERIZAÇÃO

1. Nome_____

2. Idade _____

3. Sexo () masculino () feminino

4. Estado civil: () solteiro () casado () outra situação

5. Local de moradia(cidade)-:_____Bairro_____Estado_____

SITUAÇÃO FAMILIAR

6. Quantas pessoas da sua família ingressaram à Universidade? Em quais cursos?_____

7. Você tem irmãos? () não () sim. Quantos?_____

8. Que lugar você ocupa entre os seus irmãos () mais novo/a () mais velho/a
() do meio

9. Qual a profissão do/a:

Pai_____Mãe_____

10. Escolaridade dos pais:

Pai- () Não sabe ler () não estudou, mas ler e escreve() Ensino fundamental – INC.() Ensino fundamental – COMP. () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Nível superior () Pós graduado

Mãe- () Não sabe ler () Lê e escreve um pouco () Concluiu a 4ª série () 5ª a 8ª incompleta

() 5ª a 8ª completa () Ensino Médio Incompleto () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Incompleto () Ensino Superior Completo () pós- graduado

11- Participa ou já participou de grupos:

() Culturais () Igreja () Teatro, () Dança, () Música () Outros

12) Como você avalia o ProUni?

ACESSO E PERMANÊNCIA NA FACULDADE

13) Principais fatores que contribuíram para o seu ingresso na Faculdade.

14) Recebeu incentivo de alguma pessoa específica?

4) Enfrenta dificuldades para se manter na Faculdade? (transporte, alimentação, livros, Xerox)

() Sim () Não.

a) Se sim, quais as estratégias utilizadas para se manter na Faculdade?

b) Tem ajuda de alguém (instituição, parente, amigo)?

15) Já se sentiu discriminado por ser aluno do ProUni? () sim () Não

a) Se sim, por parte de quem? () colegas () professores () funcionários

b) Como você lida com estes constrangimentos?

16). Participa de algum grupo de estudos dentro da Faculdade?

17). Quais as principais estratégias utilizadas para ter acesso a informações e o que faz para compreender os temas trabalhados em sala de aula?

18) Evidencie alguns recursos (os principais) que você utiliza para estudar.

19) Além dos horários de aula, quantotempo você disponibiliza para estudar dentro e fora da instituição?

20) Em quais espaços(lugar) você costuma estudar (fora e dentro da instituição)?

21) Você costuma estudar ou trocar figurinhas com alguém? Quais são as suas referencias para estudar?

23) Os conhecimentos construídos na vida cotidiana contribuem para compreender melhor os conhecimentos socializados na Faculdade?.() Sim () Não. Comente sua afirmação.

24) Os conhecimentos que você aprende na Faculdade são usados na sua vida cotidiana? Se a resposta for sim, destaque algumas situações.

APÊNDICE- B**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****ROTEIRO DE ENTREVISTA**

1. Memórias da escola
2. Relação dos familiares com a escola e como eles lidavam com a ideia de ir para escola?
3. Lembrança de pessoas ou grupos que marcou a sua relação com a escola
4. Pessoas ou situações que mais contribuíram para o estabelecimento de relações positivas com o saber acadêmico
5. Dia na família (na infância e nos dias atuais)
6. Fonte de renda da Família, na infância e hoje
7. Brincadeiras de infância
8. Organização do trabalho cotidiano da família
9. Como organizava os documentos da família
10. Contribuições dos grupos de teatro, igreja... para o estabelecimento de relações positivas com o saber acadêmico
11. Como seus pais receberam a notícia de que você tinha conseguido a bolsa do ProUni?
12. Como se percebe nos espaços da Faculdade
13. Percepção a cerca do ProUni
14. Permanência FSBA
15. Como ocupa os espaços da Faculdade Social e as relações estabelecidas
16. Estratégias para se manter na Educação Superior

APÊNDICE- C
AUTORIZAÇÃO

Eu, Nailza Maria Costa de Oliveira, brasileira, estado civil, casada inscrita no CPF sob o nº e no RG nº, através desta, autorizo a utilização de fotos do meu arquivo de família na tese “ UMA MARGEM OUTRA: ITINERÂNCIAS DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, de autoria de Idalina Souza Mascarenhas Borghi, brasileira, casada, inscrita no CPF 522082 905 00 e no RG nº 479697922

Salvador, 29 de Outubro de 2013

.....

Nailza Maria Costa de Oliveira

APÊNDICE- D
AUTORIZAÇÃO

Eu, Jean Maicon Lopes dos Anjos, brasileiro, solteiro, estudante, inscrito no CPF sob o nº e no RG nº, através desta, autorizo o uso do meu nome próprio para indicar participação na tese intitulada “UMA MARGEM OUTRA: ITINERÂNCIAS DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR”, de autoria de Idalina Souza Mascarenhas Borghi.

Salvador, 29 de Outubro de 2013

.....

Jean Maicon Lopes dos Anjos

APÊNDICE- E
AUTORIZAÇÃO

Eu, Osvaldo Oliveira, brasileiro, solteiro, (profissão), inscrito no CPF sob o nº e no RG nº, através desta, autorizo a veiculação da minha imagem na tese “ UMA MARGEM OUTRA: ITINERÂNCIAS DE JOVENS DAS CLASSES POPULARES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR, de autoria de Idalina Souza Mascarenhas Borghi, Brasileira, inscrita no CPF 522082 905 00 e no RG nº (informar)

Salvador, 29 de Outubro de 2013

.....

Osvaldo Oliveira

ANEXO - A

Tabela 01

DISTRIBUIÇÃO DOS ESTUDANTES POR BAIRRO

Bairro	ADM	Direito	Educ. Física	Fisioterapia	Jornalismo	Pedagogia	P.P	Psicologia	TOTAL
Agostinho do Amaral	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Águas Claras	1	-	-	1	-	-	-	-	2
Alto de Coutos	-	-	1	-	1	-	-	-	2
Alto do Cabrito	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Barra	-	1	-	1	2	-	1	-	5
Barbalho	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Barros Reis	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Barris	-	-	-	-	2	-	-	-	2
Boca do Rio	-	1	4	2	1	1	-	-	9
Brotas	-	2	1	2	-	1	-	-	6
C. Branco	-	-	2	2	-	1	-	1	6
Cabula	-	1	-	-	2	-	-	-	3
Calabar	-	2	-	-	-	-	-	-	2
Calçada	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Caixa d'água	-	-	1	1	-	1	-	-	3
Cajazeiras	-	-	-	1	2	3	1	-	7
Caji	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Camaçari	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Caminho de Areia	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Campinas de Pirajá	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Campo Grande	-	1	-	-	-	-	-	1	2
Canabrava	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Capelinha	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Centro	-	2	2	4	1	-	-	-	9
Cia	1	1	-	-	-	-	-	-	2
Curuzu	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Daniel Lisboa	-	-	-	-	1	-	-	-	1
E. velho de Brotas	-	-	-	-	-	1	-	-	1
E. velho federação	-	-	2	-	2	-	-	-	4
Eucalipto	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Escada	1	-	-	1	-	-	-	-	2
Estrada da Rainha	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Fazenda Garcia	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Fazenda Grande do Retiro	-	-	-	3	-	-	-	-	5
Federação	2	3	1	2	-	-	-	1	9
Garcia	-	-	1	-	2	-	-	2	5
Garibaldi	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Imbuí	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Imbassai	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Itaparica	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Itapoã	-	-	2	1	1	4	2	-	10
Itaigara	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Itinga	-	-	1	-	-	-	1	-	2
Km 25	1	-	-	-	-	-	-	-	1
L. 2 de Julho	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Liberdade	-	1	1	1	-	1	-	-	4
Lobato	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Luís Anselmo	-	-	1	-	-	-	-	-	1

Massaranduba	1	-	-	1	2	-	-	-	3
M. Rondon	1	1	-	-	-	-	1	1	2
Mata Escura	-	-	1	2	-	-	-	-	3
Mussurunga	-	-	-	1	1	-	-	-	2
Nazaré	-	1	1	-	1	-	-	-	3
N. Amaralina	-	1	4	8	1	5	-	3	22
Nova Brasília	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Novo Horizonte	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Ondina	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Palestina	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Paripe	-	-	-	-	1	1	1	-	3
Pau da Lima	-	-	1	-	1	1	-	-	3
Periperi	1	-	-	-	-	2	-	-	3
Pero Vaz	-	-	-	-	-	1	-	2	3
Pernambues	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Piedade	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Pitanguinha	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Pituaçu	-	-	-	-	2	1	-	1	4
Pituba	1	1	1	-	1	-	-	-	4
Plataforma	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Politeama	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Retiro	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Ribeira	-	-	1	-	-	2	-	-	3
Rio Sena	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Rio Vermelho	-	1	-	5	1	-	-	1	8
Roma	-	-	1	1	-	-	-	-	2
São Caetano	-	1	-	-	-	-	-	-	1
São Cristóvão	-	-	1	-	-	1	-	1	3
São Gonçalo do Retiro	-	1	-	-	-	-	-	-	1
São Marcos	-	-	1	1	-	1	-	-	3
São Martim	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Saramandaia	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Santa Mônica	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Santo Antônio	-	-	-	-	1	-	-	-	1
Santos Dumont	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Sete de Abril	-	-	1	1	-	-	-	-	2
Soledade	-	-	-	-	1	-	1	-	2
Sussuarana	-	1	-	2	-	1	-	1	5
Urbis	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Uruguai	1	1	1	1	-	-	1	-	5
Stella Mares	-	-	-	-	-	-	-	1	1
Tancredo Neves	-	1	-	-	-	-	2	-	3
Tororó	-	-	1	1	-	-	1	1	4
Valéria	-	-	-	1	-	-	-	1	2
Vasco da Gama	1	-	-	-	-	1	-	-	2
Vila Canária	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Vila Matos	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Vila Rui Barbosa	1	1	-	-	-	-	-	-	3
Não declarou	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total	13	30	41	53	37	44	18	24	260

Informações organizada pela autora, Banco de dados ProUni da Faculdade Social -2010,

ANEXO – B

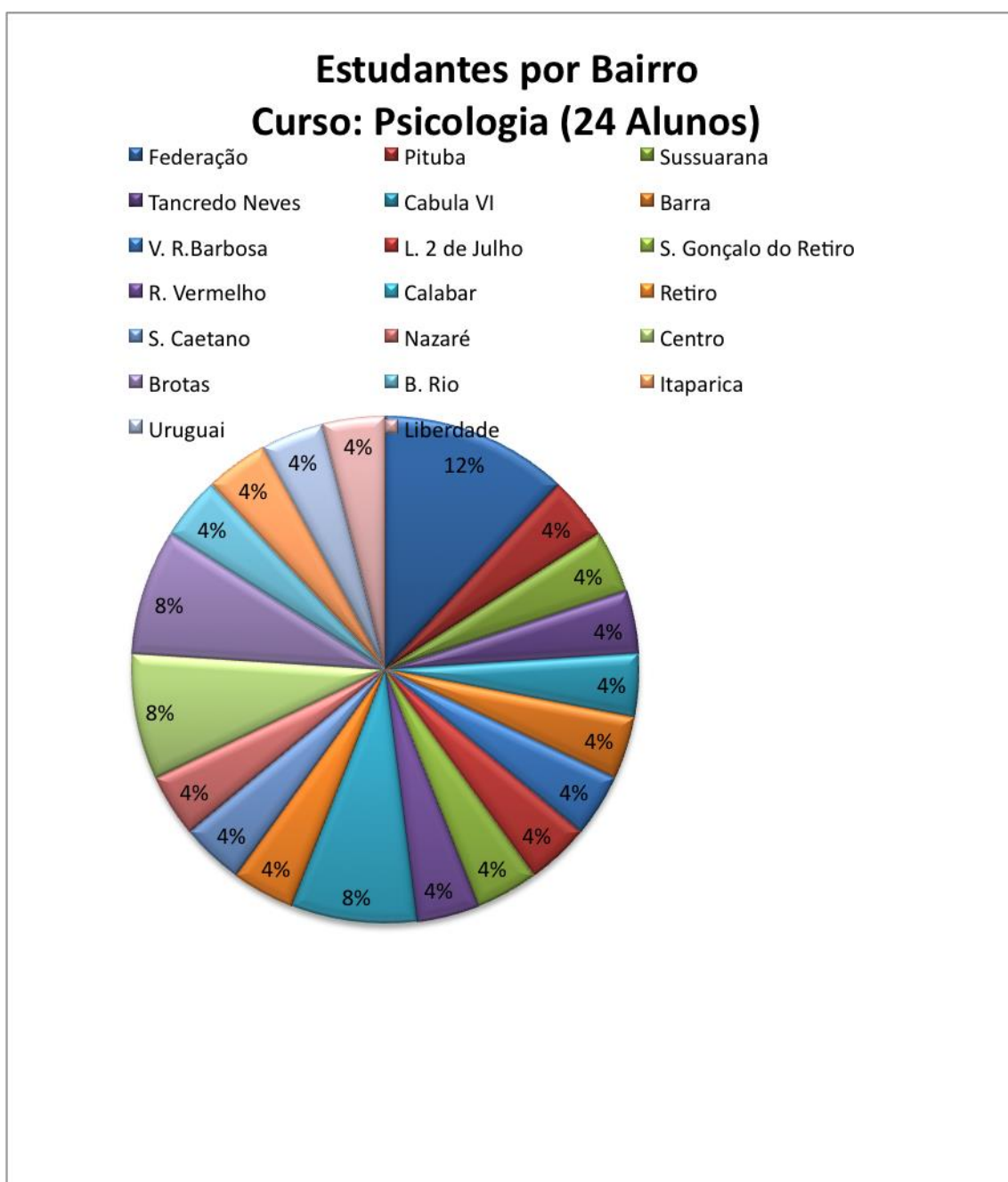


Gráfico 7-estudantes por bairro e por curso

Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010

ANEXO – B

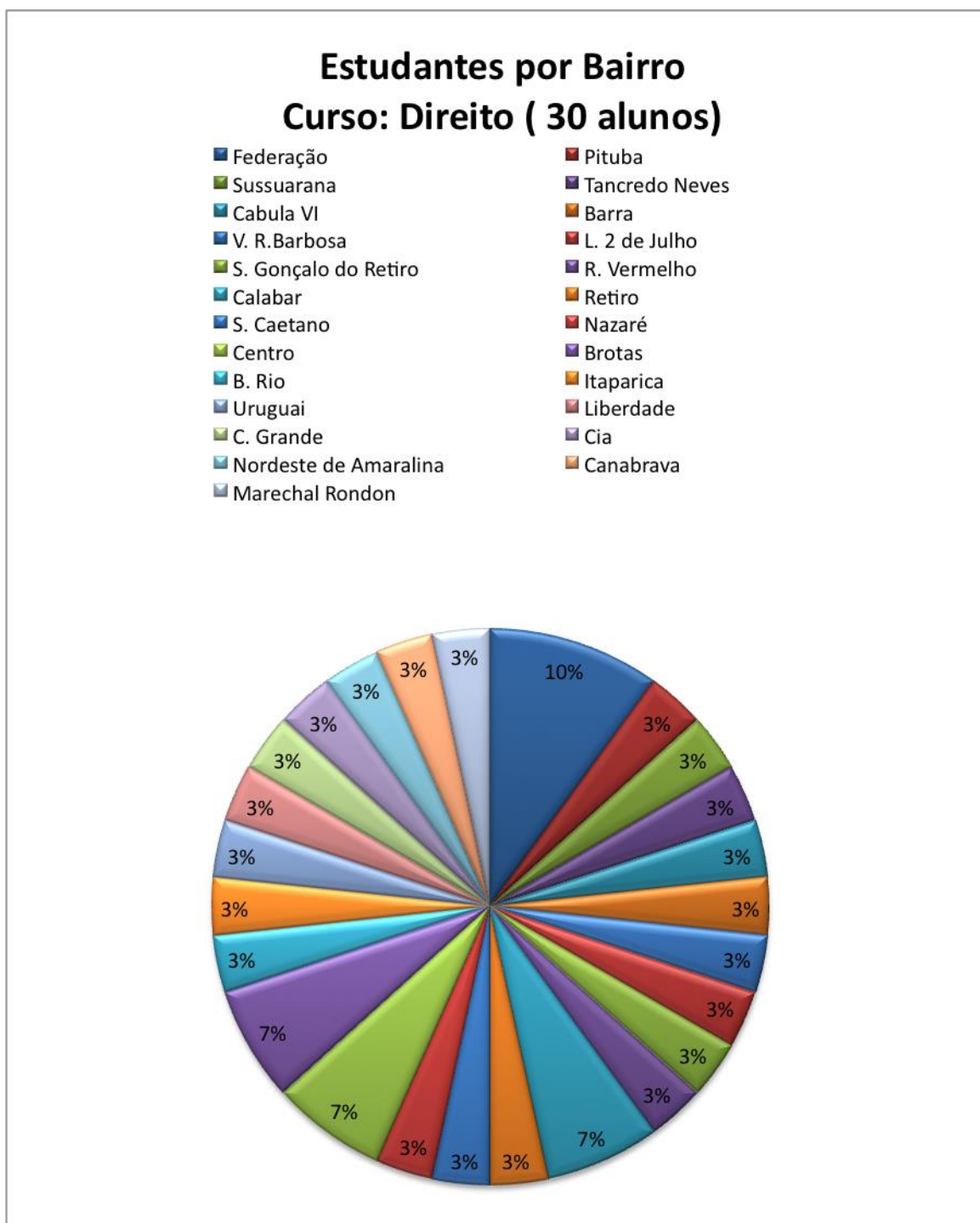


Gráfico 8 – estudantes por bairro/curso: Direito

Fonte: Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010

ANEXO – C

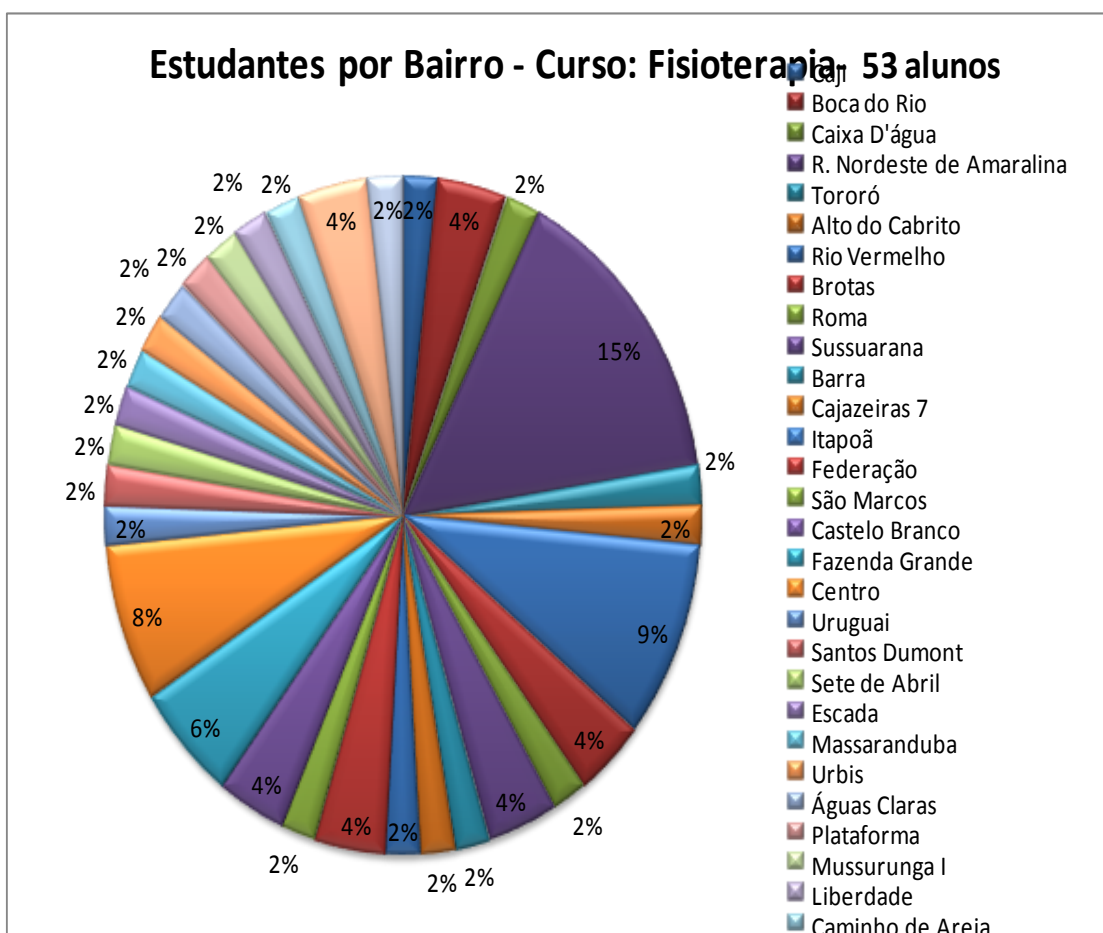
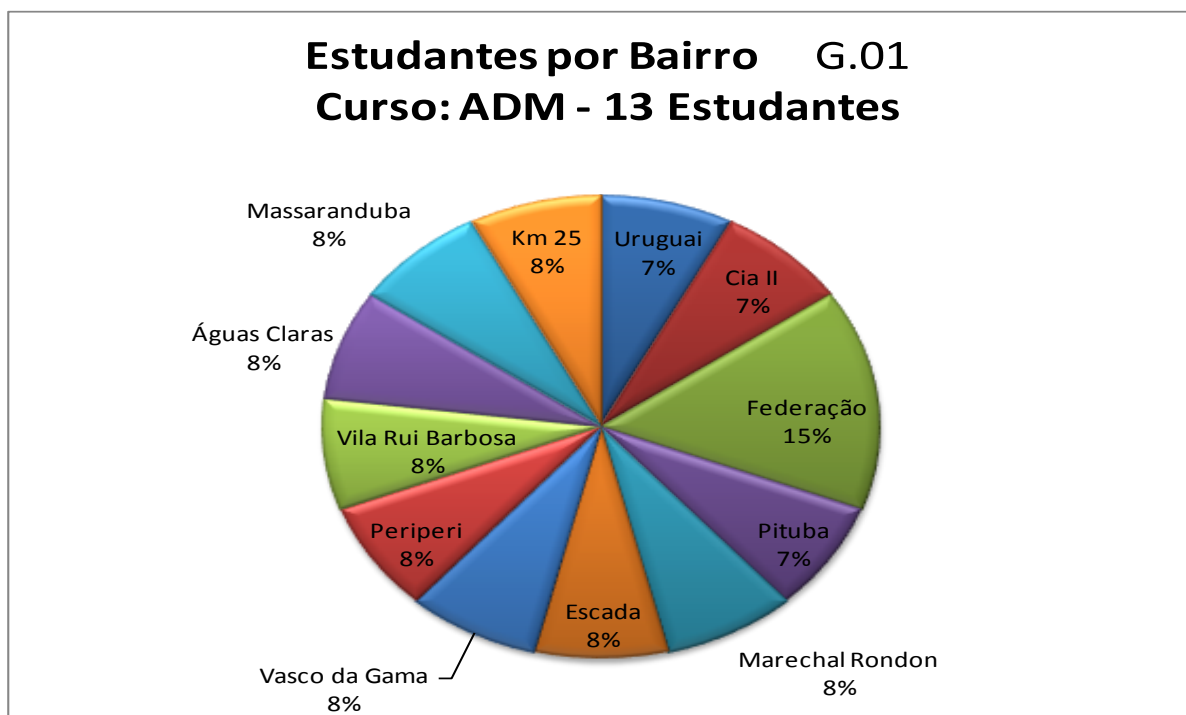


Gráfico 9 – estudantes por bairro/curso: Fisioterapia

Fonte: Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010

ANEXO – D**Gráfico 10 – estudantes por bairro/curso: Administração****Fonte:** Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010

ANEXO – E



Gráfico 11 – estudantes por bairro/curso: Pedagogia

Fonte: Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010

ANEXO – F



Gráfico 12 – estudantes por bairro/curso: Jornalismo

Fonte: Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010

ANEXO – G



Gráfico 13 – estudantes por bairro/curso: Publicidade e Propaganda

Fonte: Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010

ANEXO – H



Gráfico 14– estudantes por bairro/curso: Educação Física

Fonte: Fonte: FSBA/ Pesquisa Direta, 2010