

Observatório
DA VIDA
estudantil

**Estudos sobre a vida e
cultura universitárias**

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
organizadoras



OBSERVATÓRIO DA VIDA ESTUDANTIL

Estudos sobre a vida e cultura universitárias

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitora

Dora Leal Rosa

Vice-Reitor

Luiz Rogério Bastos Leal



E D U F B A

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goullart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Cleise Furtado Mendes

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Observatório
DA VIDA
estudantil

Estudos sobre a vida e cultura universitárias

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS
SÔNIA MARIA ROCHA SAMPAIO
organizadoras

Edufba | Salvador, 2012

2012, Autores.

Direitos de edição cedidos à EDUFBA. Feito o depósito legal.

Projeto Gráfico

Alana Gonçalves de Carvalho Martins

Editoração Eletrônica

Rodrigo Oyarzabal Schlabit

Revisão

Cida Ferraz

Normalização

Susane Barros

Sistema de Bibliotecas – Ufba

O 14 Observatório da vida estudantil : estudos sobre a vida e culturas universitárias / Georgina Gonçalves dos Santos; Sônia Maria Rocha Sampaio (Organizadoras). – Salvador: Edufba, 2012. 296 p.

ISBN 978-85-232-0960-5

1. Estudantes universitários – Condições sociais. 2. Ensino superior. 3. Cultura universitária. I. Santos, Georgina Gonçalves dos. II. Sampaio, Sônia Maria Rocha.

CDD – 378.098142

Editora filiada à:



Edufba

Rua Barão de Jeremoabo, s/n, Campus de Ondina

40170-115, Salvador-BA, Brasil

Tel/fax: (71) 3283-6164

www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

SUMÁRIO

Apresentação

7

PRIMEIRA PARTE:
O CAMPO DE ESTUDO

O SUCESSO ESTUDANTIL E SUA AVALIAÇÃO:
que política universitária é possível?

19

A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES
E A PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE

31

O CAMPUS UNIVERSITÁRIO
COMO CAMPO (DE PESQUISA)

61

SEGUNDA PARTE:
TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS, VIDA E CULTURA UNIVERSITÁRIAS

FAMÍLIAS E FILHOS NA CONSTRUÇÃO DE
PERCURSOS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS

87

TRAJETÓRIAS DE SUCESSO E LONGEVIDADE ESCOLAR
DE ESTUDANTES DE CAMADAS POPULARES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

131

A UNIVERSIDADE ENTRE AS PALAVRAS
DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR

163

DIMENSÕES PSICOLÓGICAS DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES
DAS CAMADAS POPULARES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

187

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O MUNDO
DO TRABALHO NA SAÚDE COLETIVA:

um encontro possível?

205

A EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL NA
NOVÍSSIMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

225

OS NOMES DA JUVENTUDE NA RELAÇÃO
EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESCOLA DE ESTADO

247

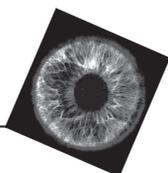
PRÁTICAS DE DIVERSÃO DE ESTUDANTES DE DIREITO NA SÃO PAULO
NO SÉCULO XIX, A PARTIR DA OBRA DE ALMEIDA NOGUEIRA

269

Sobre os Autores

293

Apresentação



Em junho de 2010, o Observatório da Vida Estudantil (OVE) realizou, na cidade de Cachoeira – Bahia, o seu primeiro Colóquio Internacional,¹ evento intencionalmente planejado para servir como espaço de discussão entre pesquisadores, bolsistas de iniciação científica e estudantes de graduação e pós-graduação. O objetivo desse encontro modesto foi o de mapear e congregar outros grupos de pesquisa brasileiros, debruçados sobre temas relacionados ao nosso campo de observação privilegiado – a vida e a cultura de estudantes em universidades e aspectos relacionados à difícil e perigosa passagem de jovens do ensino médio para a educação superior.

Reunimos oito trabalhos de sete universidades brasileiras, apresentados e intensamente debatidos por uma plateia atenta e interessada, ao longo de dois dias. Três conferências abertas ao público ritmaram a apresentação dos trabalhos dos pesquisadores: uma abertura, proferida pelo sociólogo francês e autor do livro *A Condição de Estudante*: a entrada na vida universitária, Alain Coulon; na noite do segundo dia, uma conferência intermediária, apresentada pelo sociólogo iraniano, radicado em Paris, Saeed Paivandi, e um fechamento, sob a responsabilidade

1 Este evento foi possível pelo apoio da FAPESB, através do Edital Organização de Evento Científico/Tecnológico, de 2009.

do então Reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar de Almeida Filho. Para confirmar ainda mais o clima de colóquio, que privilegiamos, escolhemos realizar o evento no feriado prolongado de Corpus Christi, o que facilitou a vinda dos nossos convidados e permitiu a concentração necessária à escuta e à troca. Nenhuma correria na procura de salas, ninguém perdido em corredores, nem espaços vazios ou outros cheios demais: todos em torno da mesma mesa, de onde fluíam as observações, as análises, os diálogos entre escolhas teóricas diferentes e complementares, a crítica metodológica, a apreciação dos resultados e os planos e perspectivas de futuro. Exercitamos, nesse curto espaço de tempo, a ideia da entrevista, do diálogo entre pessoas focadas num determinado tema, compreensão que habita a etimologia da palavra latina *colloquium*.

Para o nosso grupo de pesquisa, a experiência foi coroada de êxito e deixou um saldo de novas ideias e tarefas, entre elas, a publicação dos textos das apresentações e a organização de um segundo encontro, no prazo de dois anos. O livro se materializa agora, depois de um ano e meio de muitas trocas entre os participantes e nós, as responsáveis pela sua organização, no sentido de que o resultado fosse o melhor possível, do ponto de vista da qualidade; o segundo colóquio está sendo planejado, no mesmo formato do anterior, e deve acontecer, em maio de 2012, também na cidade de Cachoeira. Outro resultado positivo para o OVE foi a vinda de dois dos participantes do primeiro colóquio para estágio pós-doutoral em nosso grupo de pesquisa,² o que amplia sua inserção nacional.

Antes de apresentarmos esta publicação em maiores detalhes, pensamos que é preciso justificar, para o leitor, os motivos da escolha da cidade que abrigou e abrigará, também em 2012, o Colóquio do Observatório. Em 2006, inicia suas atividades uma nova universidade

2 Entre agosto de 2011 e fevereiro de 2012, recebemos o Prof. Écio Portes da UFSJR/MG e, tendo sido contemplados pelo Edital da CAPES PNPd 2011, convidamos a recém-doutora Rosângela Matos, que já desenvolvia trabalhos de pesquisa, de forma voluntária, no OVE, para se apresentar como bolsista desse programa, com duração de três anos.

no Estado da Bahia – a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – que teve seu desenho e implantação tutorados pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Resultado de intensa mobilização, materializada pelas inúmeras audiências públicas realizadas nas cidades circunvizinhas, a UFRB vem preencher uma lacuna, ou mais que isso, iniciar o pagamento de uma dívida. Com índices atuais de desescolarização ainda muito importantes, o Recôncavo entra em decadência, após a abolição, do que resulta a deterioração física, patrimonial e econômica de suas outrora ricas cidades, entre elas Cachoeira. Com uma população majoritariamente negra, descendente dos escravos que trabalhavam nas lavouras de fumo e cana-de-açúcar ou nos serviços de casa, o Recôncavo é uma das regiões mais ricas da Bahia, do ponto de vista histórico e cultural, ao mesmo tempo que das mais pobres, do ponto de vista econômico, pela alta concentração na propriedade de suas terras e o abandono, pelo Estado, da população negra, após a abolição da escravatura.

Uma universidade que nasce sob essas contingências históricas tem uma tarefa de porte a realizar, para cumprir sua missão e se legitimar socialmente, abrindo suas portas para essa população esquecida e dando novo alento ao desenvolvimento das cidades a que ela deve servir, formando, em especial, as futuras gerações. É nesse sentido que vemos a contribuição do OVE, que atua, desde 2009, também na UFRB, onde mantém, de forma regular, atividades de pesquisa que reúnem pesquisadores em torno de um grupo de estudantes de iniciação científica. Se o mundo da vida de estudantes universitários, em geral, já nos provoca tanto interesse, ainda mais importante é a atividade de um observatório em espaço tão privilegiado e polo importante na exigência de democratização da educação superior, num País que tem menos de 15% dos seus jovens de 18 a 24 anos neste nível de ensino. A relação entre a UFBA e a UFRB quer ir além do passado de tutoria e alcançar o estatuto da verdadeira cooperação; e é nesse caminho que o OVE se movimenta para contribuir. Dito isso, passemos à obra.

Nosso livro é apresentado em duas partes: a primeira reúne as três conferências realizadas por nossos convidados, a segunda traz os trabalhos dos pesquisadores que participaram do primeiro colóquio. Intencionalmente, neste volume não existem contribuições da Bahia. Quisemos deixar todo o espaço para a escuta e o debate dos trabalhos de nossos colegas de outros Estados, no sentido de que este primeiro contato tivesse mais o tom do acolhimento e da escuta.

A conferência de abertura, realizada pelo professor e diretor de Políticas Estratégicas para o Ensino Superior do Ministério da Educação da França, Alain Coulon (Université Paris 8), organiza-se em torno da questão: *Que política universitária favorece o sucesso dos estudantes e sua avaliação?* Neste texto, ele retira do espaço individual, a discussão sobre o fracasso na universidade, conduzindo o debate para o campo da política universitária, quando apresenta os objetivos e estratégias do plano ministerial contra o fracasso e o abandono dos estudos, no primeiro ano do ensino superior francês. Tema de alta relevância, se consideramos que esse problema é também um fantasma que nos ronda e assusta e que deita por terra parte significativa dos investimentos da coletividade na formação das próximas gerações.

Mais propriamente sociopedagógica, a contribuição do Prof. Saeed Paivandi, sob o título *A qualidade da aprendizagem dos estudantes e a pedagogia na universidade*, chama a atenção para as estratégias utilizadas ao longo da vida acadêmica e que podem resultar em sucesso ou não. Para compreender os resultados obtidos pelos estudantes, a maioria dos trabalhos sociológicos trabalha sobre os determinantes externos (origem escolar, origem social, projeto de futuro, percurso anterior) e internos à universidade (tipo e tamanho da instituição, organização pedagógica, práticas de estudo, contexto disciplinar), ou seja, dados puramente “objetivos”: o sucesso acadêmico é calculado, ao mesmo tempo, pelo nível obtido no final do curso e pelo ritmo do percurso. Paivandi nos chama a atenção para o fato de que os indicadores de *performance* não levam em consideração a qualidade da aprendizagem que constitui uma dimensão crucial da formação do estudante, pois ela remete à re-

lação com o aprender e o saber, na universidade, e ao sentido que o estudante atribui ao ato de aprender. Uma discussão de fronteira, entre a sociologia e a psicologia que muito esclarece vivências que encontramos em nosso cotidiano nas salas de aula, como professores universitários.

Para fechar o colóquio, o Prof. Naomar de Almeida Filho brindou nossos convidados e audiência com a conferência *O Campus Universitário como Campo (de pesquisa)*. Nela, Almeida Filho insiste no reconhecimento obrigatório dos diferentes contextos plurais, múltiplos, tanto intelectuais, sociais e institucionais, que balizam a produção do conhecimento. Em princípio, identifica um contexto epistemológico, que visa entender os modos e possibilidades de formação do conhecimento e suas bases lógicas. Um contexto social na medida que se pode dizer que a universidade, fazendo parte da sociedade, de alguma forma participa no processo de reprodução social. O contexto social mais amplo, necessário ao entendimento da história da instituição universitária, como base para analisar sua inserção atual, seus compromissos, sua missão. E por fim, o contexto político, retomando a tese de que nada que é humano pode se dar ao luxo de não ser político. Na vida social, tudo é política. Finaliza sua exposição, fazendo uma elegante discussão epistemológica sobre os conceitos de laboratório, observatório e campo, e sublinhando a relevância de estudos nesse domínio onde se movimenta o OVE. Invocando Arjun Apadurai, retoma o conceito de campus universitário, tomado como um *landscape* especial, uma etno-paisagem, numa abordagem simbólica do campo de visão de todos. Então, essa operação conceitual transfere, do lugar/território, para o sujeitos e suas redes sociais, a prioridade ou centralidade na conformação do dispositivo institucional, político e histórico chamado campus universitário.

A segunda parte do nosso livro inicia-se com o trabalho de Wânia Maria Guimarães Lacerda, da Universidade Federal de Viçosa, *Famílias e filhos na construção de percursos escolares pouco prováveis*, onde a autora descreve a história de sucesso escolar de três engenheiros egressos do

Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), adotando o conceito de percursos escolares pouco prováveis. O trabalho de investigação é focado no papel de famílias pobres na construção dessas trajetórias e se alinha em torno de algumas perguntas orientadoras: como indivíduos provenientes de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar construíram carreiras escolares de excelência e ingressaram no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)? Quais as práticas familiares e disposições dos iteanos que tornaram pensáveis e possíveis destinos escolares particularmente pouco prováveis? Como se ligam as histórias escolares intergeracionais? Num texto instigante, a autora oferece inúmeras pistas para a compreensão do universo familiar de estudantes universitários pobres.

Segue-se o texto de Felipe Tarábola, doutorando em Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo Trajetórias de sucesso e longevidade escolar pouco prováveis de estudantes de camadas populares da Universidade de São Paulo. Como sua antecessora, interessa-se por trajetórias de sucesso de estudantes de camadas populares. Reconstituindo a trajetória de uma estudante, Felipe reflete, além do lugar ocupado pelas famílias, sobre o processo formativo desses jovens, a participação de professores, amigos, grupos de pertença e outras experiências sociais na elaboração da trama que permite a longevidade escolar, problematizando as noções bourdieuzianas de capital cultural e habitus, que sempre comparecem quando se trata da escolarização de filhos de famílias pobres.

Ana Maria Freitas Teixeira, da Universidade Federal de Sergipe, nos apresenta o trabalho *A universidade entre as palavras de jovens de origem popular*, onde revisa a literatura contemporânea sobre juventude e questiona os marcadores usualmente utilizados para a identificação do acesso ao que se chama de “vida adulta”. A pesquisadora insiste em que a relação entre pobreza, educação e inserção no mercado de trabalho é problemática e, certamente, essa relação é um dos elementos que contribuem na constituição dos sentidos que jovens de origem popular tecem sobre a universidade. Reivindica ainda a heterogeneidade desse

segmento da juventude universitária, que não se define estritamente por sua condição socioeconômica. Para realizar essa tarefa, Ana Teixeira trabalha sobre depoimentos de estudantes universitários regularmente matriculados na Universidade Federal de Sergipe, em cursos de diferentes áreas de conhecimento, traçando um belo quadro dos significados de universidade para esses estudantes.

As Dimensões psicológicas da experiência de estudantes das camadas populares em uma universidade pública são exploradas por Débora Cristina Piotto, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. No estudo aqui apresentado, a pesquisadora destaca dimensões subjetivas da experiência universitária desses jovens e traz contribuições da área da Psicologia da Educação. Ela constrói seu trabalho a partir de entrevistas realizadas com cinco estudantes de cursos altamente seletivos da Universidade de São Paulo, oriundos de camadas populares. Seus relatos permitem compreender que, se, por um lado, suas trajetórias são marcadas por esforço e desenraizamento, por outro, a entrada na universidade pública traz possibilidades que transformam suas perspectivas de vida.

Três pesquisadores do Instituto de Saúde Coletiva da UFBA, Líliana Santos, Isabela Cardoso de Matos Pinto e Naomar de Almeida Filho, apresentam um ensaio, cujo título nos interroga – *Formação universitária e o mundo do trabalho na saúde coletiva: um encontro possível?* A contribuição desses autores, situada na interface trabalho e educação na saúde, articula estudos acerca das funções da Universidade na contemporaneidade e problematiza sua relação com o mundo do trabalho. Abordam o trabalho na saúde como prática social estabelecida diante de necessidades de saúde que requerem um corpo de saberes que o orientam, mas que nem sempre resultam em melhoria da qualidade de vida da população, sendo esse debate de central importância para a reestruturação das formações inovadoras disponibilizadas à juventude, no âmbito da educação superior, como os Bacharelados Interdisciplinares e o Curso de Graduação em Saúde Coletiva.

Com o texto *A experiência estudantil na novíssima universidade brasileira*, Samir Pérez Mortada reflete sobre o esvaziamento da experiência estudantil na educação superior brasileira. O autor toma, como ponto de partida, a dificuldade dos estudos contemporâneos em reconhecer a condição estudantil como algo singular, e, principalmente, distinto da condição juvenil. Nesse ponto, são retomados os trabalhos de Marialice Foracchi, referência clássica para compreender os estudantes do presente, principalmente na crítica que faz à indistinção entre jovens e estudantes. Samir debruça-se sobre as transformações ocorridas no ensino superior brasileiro, durante as últimas décadas, dando especial destaque àquelas características que incidiram na vida universitária e na experiência dos estudantes, tendo como resultado o esvaziamento da condição estudantil, o que precariza a formação universitária e a transforma em relação heterônoma e de consumo em relação ao conhecimento.

Saindo do quadro das discussões sobre juventude universitária, Rosângela da Luz Matos pós-doutoranda do OVE/UFBA, em seu artigo *Os nomes da juventude na relação educação escolar e escola de Estado*, interroga algumas expressões juvenis, visíveis no cotidiano de uma escola pública de ensino médio da cidade de Porto Alegre. Ao fazê-lo, encontra conexões entre essas expressões e os nomes que a juventude ganha na relação com a educação escolar e a escola de Estado. O relato apoia-se em diários de campo elaborados pela autora em interlocução com as pesquisas históricas de Phillippe Ariès e Jean-Claude Caron, tendo, como apoio para o exercício analítico, a arqueologia de Michel Foucault, no ensaio de desnaturalizar a unidade dos discursos que afirmam um ser único e estável para a juventude. Segundo Rosângela, os nomes da juventude que ganharam visibilidade são os que se constituem como fenômeno e acontecimento singular, indicando novas possibilidades de viver para essas gerações.

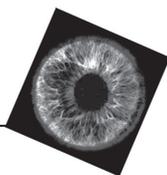
Finalizando o volume, Écio Antônio Portes e Marina Santos Costa, ambos da Universidade Federal de São João-del-Rei, apresentam estudo de natureza histórica sob o título *Práticas de diversão de*

estudantes de Direito na São Paulo no século XIX, a partir da obra de Almeida Nogueira. O trabalho tem como objetivo analisar as práticas de diversão dos estudantes de Direito, no contexto do que veio a ser a Escola de Direito da USP, no Largo de São Francisco. Os autores quiseram entender as práticas de diversão utilizadas por essa comunidade universitária particular e tradicional, na cidade de São Paulo do século XIX. Para realizar essa tarefa, utilizam-se da obra do memorialista Almeida Nogueira, estudante da Academia e em seguida seu professor. O trabalho apresenta diferentes aspectos da sociedade paulistana da época, em sua relação com essa comunidade estudantil.

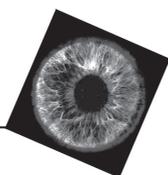
É este o conteúdo que organizamos e, nosso desejo, é que este livro estimule mais lentes abertas sobre o inesgotável campo da vida e cultura universitárias, consolidando uma rede fértil de pesquisas, em nosso País, com interlocução internacional. Agradecemos à competência de todos os autores e fazemos um agradecimento especial aos estudantes e pesquisadores que integram o Observatório da Vida Estudantil, pelas diferentes e invisíveis maneiras como contribuíram para a finalização desse trabalho.

Cachoeira/ Salvador, verão de 2011
Georgina Gonçalves dos Santos
Sônia Maria Rocha Sampaio

PRIMEIRA PARTE:
O CAMPO DE ESTUDO



O SUCESSO ESTUDANTIL E SUA AVALIAÇÃO: que política universitária é possível?¹



ALAIN COULON

Antes, quero dizer que estou muito feliz de estar entre vocês esta noite. Eu gostaria de agradecer, particularmente, ao Reitor da UFRB pelo seu convite e agradecer à minha ex-estudante e hoje, colega Georgina Gonçalves, assim como a todos os professores aqui presentes. Gostaria, enfim, de dar as boas-vindas aos estudantes que me honram com a sua escuta. Quanto à professora Sonia Sampaio, eu lhe agradecerei depois de terminado o seu trabalho de tradutora desta conferência (risos).

Na última vez que estive em Cachoeira, em 30 de setembro de 2008, fui convidado para proferir uma longa conferência que deveria durar cerca de três horas. Neste mesmo dia, uma manifestação de estudantes também estava prevista. Extremamente gentis e discretos, os estudantes esperaram que eu terminasse minha conferência, pacientemente, no fundo da sala. A situação era bastante inusitada, pois estava-

1 Tradução da conferência por Georgina Gonçalves dos Santos (UFRB).

mos vivenciando uma situação reflexiva, já que todas as reivindicações, ali apresentadas, faziam parte do tema que eu desenvolveria naquela conferência. Finalmente, os estudantes baixaram suas faixas durante duas horas e pudemos abrir uma discussão em situação e não apenas a partir de considerações teóricas e empíricas.

Após esta visita a Cachoeira, em setembro de 2008, no meu retorno, assumi uma grande responsabilidade no Ministério Francês do Ensino Superior e da Pesquisa. Há pouco mais de um ano, tornei-me Diretor de Políticas Estratégicas para o Ensino Superior. Quando me distancio das minhas funções, eu sou levado a pensar que foi uma loucura aceitar algo desta natureza, já que eu sou encarregado de todas as formações que se seguem ao ensino médio, em toda a França. Ao mesmo tempo, sei que eu não podia recusar a proposição que me foi feita, já que dediquei os trinta e cinco anos de minha vida, como pesquisador, ao tema do Ensino Superior. E se venho tão frequentemente ao Brasil, como, recentemente, a convite da Secretária Maria de Paula Bucci para apresentar as reformas que estão em curso na França aos reitores das Universidades Federais brasileiras, é porque eu acredito que o Brasil, neste momento, experimenta um fenômeno que a França experimentou há vinte e cinco anos atrás, quer dizer, a abertura social das universidades. Esta abertura traz, evidentemente, uma grande satisfação, mas também problemas de toda sorte: políticos, econômicos e, evidentemente, pedagógicos.

Eu quero apresentar a vocês um aspecto da reforma recente que estamos experimentando e que quer responder a algumas questões importantes. A massificação do ensino superior, que a França conheceu depois dos anos oitenta, é simultânea às taxas de fracasso e abandono bastante preocupantes. Vou buscar não lhes apresentar muitos números, mas saibam que, em 1985, havia um milhão de estudantes na França e dez anos mais tarde, em 1995, este número era de 2,2 milhões. Quinze anos depois disso não mudou muito, há uma pequena flutuação, mas a população continua mais ou menos a mesma, em torno de 2,2 milhões de estudantes. É assim que, entre 1985 e 1995, um novo públi-

co, heterogêneo e variado, com origens sociais muito diferentes daquela habitualmente conhecida pelas universidades francesas, nos chega. Mostrei, em meus trabalhos, que os estudantes nem sempre tinham a condição requerida. E que havia certos hábitos culturais e sociais que não lhes facilitavam a entrada no meio universitário. Eu acredito que é no primeiro ano que as coisas são mais difíceis. Voltaremos a esta questão logo mais.

Antes, é preciso pontuar a complexidade de nosso sistema de ensino superior. Grosso modo temos dois setores: um primeiro setor, cuja entrada é seletiva. Ele agrupa os cursos preparatórios para as Grandes Escolas (em dois, às vezes três anos). Neste setor, há também os Institutos Universitários de Tecnologia, instalados dentro das universidades (em dois anos, igualmente), e as carreiras de Técnicos Superiores (BTS), com um leque bastante extenso de profissões (em torno de oitenta e cinco habilitações diferentes para Técnicos Superiores, realizadas em dois anos). Estes segmentos estão ligados ao ensino superior, mas, fisicamente, funcionam dentro das escolas secundárias. Os Cursos Técnicos Superiores fazem um grande sucesso, em particular, junto aos estudantes de origem popular. Atualmente, cerca de 220.000 estudantes frequentam esses cursos. Finalmente, há as Grandes Escolas, com concursos bastante seletivos. As classes preparatórias estão organizadas em quatro eixos. Eu insisto em dizer seletivo, pois não existem lugares para todos; os estudantes são, geralmente, selecionados após apreciação de um dossiê que eles devem preparar e apresentar a um comitê de seleção.

Outro setor é o que chamamos não seletivo – é necessário dizer que ele é não seletivo na entrada –, são as Universidades, onde qualquer um pode se inscrever, livremente, na carreira que escolher. Não há *vestibular* nem tampouco outro concurso classificatório. Se um aluno obteve aprovação no *baccalauréat*,² ele pode se inscrever em Direito, em Economia, em Sociologia, em Medicina ou em Ciências. O estudante

2 N. do T. Exame obrigatório, ao final da etapa do ensino secundário, equivalente ao ensino médio brasileiro.

não é selecionado na entrada, mas sim, no decorrer de seus estudos. A Universidade pode ser, de fato, bastante seletiva. Mas voltaremos a esta questão em instantes.

No ano acadêmico de 2009, 55% dos novos estudantes escolheram o setor seletivo, e os outros 45% orientaram-se para o setor não seletivo, ou seja, se inscreveram para a Universidade. Em vinte anos, a proporção se inverteu totalmente: em 1985, 20% escolhiam o setor seletivo e 80% o setor não seletivo.

Voltemos a essa questão. Agora, eu vou falar exclusivamente da universidade e daquilo que chamamos Plano para o Sucesso na Graduação.³ Eu vou desenvolver três pontos: primeiramente, falo de uma constatação preocupante, depois sobre os objetivos, as ambições do Plano Sucesso na Graduação, e, por fim, o plano estratégico para os próximos cinco anos.

Começo com aquela constatação preocupante; lembro que, daqui por diante, falo, exclusivamente, da universidade. Nela, o fracasso é extremamente importante e eu trago alguns números para vocês: 64% dos estudantes que entram na universidade obtêm um diploma, mas, no total do ensino superior, ou seja, quando integramos aos dados estatísticos o conjunto de todos os estudantes, inclusive os do setor seletivo, o número de diplomados atinge 85%. Assim, vemos, claramente, a diferença do fracasso do conjunto geral dos estudantes e das universidades tomadas de forma isolada. Mas o fracasso é ainda maior no primeiro ano: somente 48% dos estudantes passam para o ano seguinte. Ou seja, 52% fracassam no primeiro ano, 30% repetem, 16% trocam de curso e 6% abandonam completamente. Por que o primeiro ano é tão difícil? As pesquisas que venho desenvolvendo, todos estes anos, buscaram responder a esta questão. Elas resultaram em uma publicação que está traduzida para o português e que foi publicada pela EDUFBA, com apoio da UFRB: *A condição do estudante. A entrada na vida universitária.*

3 O autor refere-se à *license*, que corresponde ao primeiro ciclo no processo de Bolonha, adotado pelas universidades da Comunidade Europeia.

Neste livro, eu discuto que, no primeiro ano, o estudante vive o ano de todos os perigos; o aluno, recém-saído da escola, deve aprender a ser estudante. Esta é uma passagem, no sentido etnológico do termo. O novo estudante deve descobrir as rotinas e os *allant de soi*,⁴ as regras, os novos códigos, por exemplo, aqueles do trabalho intelectual que não são solicitados, de forma explícita, pelos professores, mas que são indispensáveis ao sucesso acadêmico. Fica evidente, neste trabalho, que os estudantes que não conseguem se afiliar a este novo mundo, rapidamente caminham para o fracasso.

No centro da problemática do fracasso, encontra-se em relevo a questão da pedagogia que nunca leva em consideração essa aculturação obrigatória dos estudantes. Existe um conjunto de tarefas que eles devem realizar para que possam exercer, com competência, o que eu chamei de ofício de estudante e que extrapola aquilo que é explicitamente solicitado. Eu acredito que não são apenas os estudantes franceses que enfrentam este problema. Todos os estudantes do mundo, que ingressam em universidades, o enfrentam. No Brasil, o problema é de grandes proporções, como na América do Norte, na Europa e, creio eu, no mundo todo.

As exigências dos professores representam um salto qualitativo extremamente importante e, se não damos aos estudantes as ferramentas para que eles ultrapassem esta etapa, um a cada dois fracassará. Este é um resultado que custa caro, tanto no plano humano, como no plano socioeconômico. Sobre o plano humano, isso produz desmotivação, o medo do futuro, um déficit de formação e, frequentemente, o desemprego após o fracasso. Sobre o plano socioeconômico, os investimentos públicos tornam-se “não produtivos”. Eu coloco aspas na expressão “não produtivos” e vocês compreenderão isso facilmente. Na França, atualmente, um estudante custa cerca de dez mil euros por ano para a coletividade. Um estudante que fracassa custa os mesmos dez mil euros. Em nosso país, construímos dezesseis milhões de metros quadra-

4 N. do T. Elementos “naturalizados” num determinado contexto, para os quais não se dá muita atenção.

dos para ampliar as universidades. Um exemplo: vocês têm aqui este anfiteatro, quer ele seja ocupado ou não, quer os estudantes fracassem ou não, espera-se uma rentabilidade dos investimentos, tema sobre o qual nós começamos a pensar na França. Frequentemente consideramos a luta contra o fracasso, o abandono em termos humanistas e pelo viés da generosidade, o que é formidável, mas é necessário também fazer contas. Há vinte anos atrás, os suíços enfrentaram este mesmo problema e como eles, talvez sejam melhores em fazer contas que os franceses, ao menos no domínio das finanças públicas, tomaram medidas no sentido de diminuir o fracasso no primeiro ano. Em alguns anos, eles reduziram a taxa de fracasso de 45% para 20%.

Este é o objetivo do Plano Sucesso na Graduação. Concebido desde o último outono de 2007, na França. Houve debates e recomendações, discussões com organizações estudantis e de professores de onde foram retiradas numerosas contribuições. Levamos em consideração, igualmente, um importante documento, o Relatório Hetzel, de outubro de 2006, que trabalha sobre a problemática da relação entre Universidade e Trabalho e aponta, sobretudo, para a necessidade das universidades se preocuparem com a inserção profissional dos graduados. Encontramos também essa mesma preocupação na nova Lei de agosto de 2007, votada pelo parlamento. No seu primeiro artigo, essa lei, que descreve as funções das Universidades para além daquelas tradicionais de ensino, de pesquisa e de formação continuada, considera a inserção profissional como uma obrigação desta instituição. Isso é uma novidade na França. Outros relatórios foram também utilizados: o relatório das Conferências dos Reitores das Universidades, o relatório da Academia sobre as condições de sucesso no primeiro ano e o relatório do Comitê de Acompanhamento das Licenciaturas e das Licenciaturas Profissionalizantes.

As recomendações: primeiramente, renovar, reformar as Licenciaturas em geral. Segundo, desenvolver a orientação ativa no momento de entrada na Universidade e favorecer a reorientação ao longo do currículo. Em terceiro lugar, propor aos estudantes um acompanhamento

personalizado. E, finalmente, criar cursos profissionalizantes para favorecer o sucesso de todos os estudantes, inclusive aqueles de origem popular.

Então, os objetivos eram, primeiro, reduzir à metade a taxa de fracasso no primeiro ano, em um prazo de cinco anos, fazendo de tal forma que a Licenciatura (primeiro ciclo) possa ser ou um diploma que permite alcançar o Master (segundo ciclo) ou a inserção profissional imediata. Vocês devem compreender que, para que um diploma de Licenciatura geral conduza a uma inserção profissional será necessário mudar a estrutura dos currículos.

O segundo grande objetivo: diplomar no ensino superior 50% da faixa etária entre 17 a 33 anos, já em 2012. Em 2007, atingíamos 40%; 2007 é o momento em que o plano foi concebido, sendo colocado em prática em setembro de 2008, há dois anos. Hoje, estima-se que temos 44,5% de diplomados no ensino superior nessa classe de idade. Ou seja, se o plano funcionar bem, deveremos atingir este objetivo em dois anos. Ou, no máximo, em um ou dois anos, mais tarde, pois os efeitos de uma reforma não são sentidos imediatamente.

Um detalhe relativo ao que chamamos de faixa etária: este é um conceito que pode variar quando se é economista, sociólogo ou um político. Mas o processo de Bolonha e também a União Europeia (atualmente são vinte e sete países membros) acordaram que a faixa etária correspondente não seja aquela prevista como norma, quer dizer 17-24 anos, mas 17-33 anos. Um pouco mais ampla do que aquela que temos o hábito de considerar em sociologia. Isso não tem muita importância, mas, por outro lado, é indispensável que os países estabeleçam a mesma definição e que esta definição seja estável ao longo do tempo, de maneira que permita comparações. Assim, temos três possibilidades de ação, três subobjetivos: inicialmente reduzir as taxas de fracasso no primeiro ano, melhorar as taxas de continuidade dos estudos, tanto dos estudantes que seguem currículos tecnológicos quanto profissionais. Aqui eu sou obrigado a fornecer uma explicação suplementar para que vocês possam compreender este processo. Na França, temos três tipos

de exames de *baccalauréat* (bac). O *bac* generalista (o mais importante e prestigioso), o *bac* tecnológico e o *bac* profissional. Este último tem uns 20 anos, e talvez tenha sido criado em 1987, e é este que Pierre Bourdieu chamou de “subalterno”, um *bac* que é pouco valorizado, de forma geral, pois prepara para uma atuação mais “manual”.

Enfim, um último eixo, terceiro subobjetivo, prevê melhorar as taxas de sucesso nos Institutos Universitários Tecnológicos (IUT) e nas classes de Tecnólogos Superiores (STS) que, apesar de terem uma entrada seletiva, não apresentam índices de conclusão suficientemente elevados, a medida que 2/3 dos jovens concluem e 1/3 fracassa, apesar da seleção para a entrada. Devemos ter um novo plano, provavelmente a partir do próximo ano letivo, focado então nos IUT e dos STS que não apresentam taxas de sucesso convenientes.

Passo agora aos recursos que são necessários mobilizar. Para atingir tais objetivos e realizar as ações adequadas serão destinados financiamentos suplementares para as Universidades da ordem de 730 milhões de euros, para que desenvolvam certa agenda de ações. O plano já começou a ser operado, no início do ano letivo de 2008, e cobrirá cinco anos, até 2012. Estabelecemos uma agenda de trabalho, um plano de ação sistemático. Primeiramente, está prevista uma melhoria na orientação e um novo dispositivo de acolhimento para os estudantes. Reforçar o enquadramento pedagógico, para distinguir e identificar os estudantes que estão em dificuldade, disponibilizando, imediatamente, ações de suporte. Trabalhar de maneira tal que os currículos se desenvolvam numa lógica de especialização progressiva, mas também permitir possibilidades de reorientação ao longo do curso. É necessário que a organização pedagógica permita ao estudante mudar de ideia sobre a carreira sem, entretanto, perder tudo e ter que recomeçar do zero.

Outra ideia: é imperativo, quando elaboramos currículos, pensar na profissionalização futura. Urge colocar em prática dispositivos de acompanhamento e avaliação dos conteúdos ensinados. Toda reforma deve, evidentemente, ser objeto de avaliação, concebida e organizada desde o seu início. Eu penso que não é possível fazer reformas e, um

ou dois anos depois, começar a pensar no que devemos implementar como dispositivo de avaliação. É muito mais eficaz pensar a avaliação, ao mesmo tempo que iniciamos uma reforma. Em janeiro de 2010, foi feito um levantamento utilizando dados colhidos em cinquenta e sete das oitenta e três universidades existentes na França. Esses dados foram analisados e permitiram sugerir 302 propostas, que foram adotadas pelas universidades, numa média de mais de cinco por universidade.

As ações prioritárias colocadas em prática pelas universidades versam, primeiramente, sobre o acolhimento dos novos estudantes: quase todas as universidades adotaram medidas neste sentido, colocando em funcionamento dispositivos de acolhimento para eles; um nivelamento daqueles jovens identificados, no início, como frágeis, e o ensino do que chamamos de metodologia do trabalho universitário, a metodologia do trabalho intelectual.

Vou lhes contar uma anedota a respeito desta questão. Mesmo já sendo um professor titular, durante quatorze anos, ministrei um curso para o primeiro ano. Eu ficava perplexo com o fato de que, regularmente, uma grande maioria dos estudantes me escutava, estavam atentos ao curso, mas não tomavam nota de nada. Depois de três ou quatro aulas, eu parava e lhes perguntava: “você nunca tomam nota do que lhes digo?” E eles me respondiam: “Gostaríamos muito, mas não sabemos o que anotar”. Pensem bem, esta é uma resposta e uma pergunta muito sérias. É exatamente aí que a expressão “*métier* de estudante” ganha todo o seu sentido. Para poder tomar nota das coisas que alguém nos diz é necessário compreender aquilo que é dito.

Certamente, eles compreendem o francês, compreendem o que eu digo, mas essa não é a questão, compreender significa poder fazer ligação entre o que eu já sei e aquilo que me dizem. É exatamente a definição de pensamento. Pensar é estabelecer a ligação entre dois elementos distintos. Enquanto os estudantes não integraram os mesmos dispositivos de categorização do mundo intelectual que eu, eles são incapazes de fazer essa ponte. É por esta razão que o trabalho intelectual exige muita paciência, muito tempo, porque é um trabalho lento e do

qual não vemos, rapidamente, seus resultados. O que, de fato, é motivo suficiente para desencorajar os estudantes mais frágeis. É necessário então sermos extremamente exigentes, quando ensinamos, mas também atentos a todos os detalhes em relação à maneira empírica que os estudantes utilizam quando trabalham. Não tenho tempo para desenvolver melhor isso agora, mas creio que este é um dos resultados mais importantes que descobri em meus estudos. Tornamo-nos membros de um grupo quando possuímos os mesmos dispositivos de categorização do mundo. Maurice Merleau-Ponty, o famoso fenomenólogo francês dizia (estou tentando encontrar a frase exata): “a familiaridade que me une ao mundo é um milagre renovado a cada manhã”. Quando acordamos, sabemos quem somos. O mundo volta a ser o mundo normal que conhecemos bem, em uma fração de segundo passamos do sonho à vigília, às vezes isso nos deixa aborrecidos, pois tentamos recuperar os pedaços de sonhos que nos escapam. Podemos, então, dizer que nós temos, com o mundo, uma familiaridade obstinada. É esta familiaridade que os estudantes devem, progressivamente, adquirir. É necessário, efetivamente, que esta familiaridade com o mundo intelectual, num domínio específico, seja naturalizada, e que ele deva perceber como uma evidência. E é isto que é o mais difícil, pois é este o próprio objeto da aprendizagem intelectual.

Agora, um segundo eixo: reforçamos nas universidades, seu enquadramento pedagógico. Definição de professores de referência, a tutoria, os trabalhos em pequenos grupos, o aumento da carga horária semanal, o controle continuado, a diversificação de percursos e métodos pedagógicos são as principais ações informadas pelas próprias instituições na avaliação que começamos a realizar.

Em terceiro lugar, temos o suporte aos estudantes em dificuldade: as universidades colocaram em funcionamento dispositivos de suporte a partir da identificação dos estudantes em via de desligamento. Estabeleceram-se contratos pedagógicos entre os estudantes e os professores e, em algumas universidades, começaram a realizar reorientações focadas neste público.

O antepenúltimo aspecto: a profissionalização do ensino com a definição de projetos pessoais e profissionais, da parte de cada estudante, o que o obriga a refletir por que ele está ali, o desenvolvimento de estágios em empresas, que, agora, são tão procurados que têm se tornado difíceis de encontrar. Ainda mais depois que uma nova lei obriga que as empresas que admitem estagiários, paguem aqueles que elas empregam por mais de dois meses. Eles pagam uma espécie de bolsa de quatrocentos euros por mês, ou seja, duas vezes e meia menos que o salário mínimo. Mesmo com esse valor pequeno, encontrar estágios tornou-se difícil. Antes da lei, muitas empresas cometiam abusos.

Penúltimo aspecto: os estudantes devem ter uma fluência suficiente em outra língua; exige-se agora um bom nível em línguas vivas, além de competências burocráticas, e algumas universidades vêm colocando em prática o que elas chamam de portfólio de experiência e competências. Isto tem permitido, a cada estudante, pontuar o avanço de seus estudos, no decorrer de sua realização.

Enfim, a avaliação dos professores (*démarche/qualité*) do processo de qualificação): é aí naturalmente que as universidades são mais hesitantes e recalcitrantes. Até agora, somente cinco universidades começaram a fazer isso. E as razões para essa situação são de fácil compreensão. Os professores universitários geralmente consideram que ninguém pode avaliá-los. Ser avaliado por seus estudantes é insuportável para a maioria.

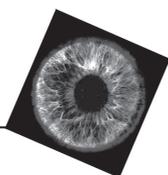
Entretanto, isso é absolutamente necessário. Existem vários exemplos pelo mundo, inclusive na França, que mostram a eficácia desta avaliação realizada pelos estudantes. Muitas Grandes Escolas o fazem, mas até agora muito poucas universidades a realizam. Mesmo que, desde 1997 haja uma regulamentação que exija esse procedimento, este será um ponto de resistência provavelmente difícil de superar. Compreendamos que não se trata de saber se os estudantes gostam ou não de seus professores, mas existe certo número de questões objetiváveis, como, por exemplo: o professor distribuiu um plano de curso para as doze sessões do semestre? Quando você faz essa pergunta, você descobre que a

maioria dos professores não faz isso. Não quero dizer com isso, que os professores improvisem, mas estudante, sem essa informação, não têm qualquer meio para se situar no conjunto ou no desenrolar do semestre. Esse é um exemplo de questão objetiva que pode ser multiplicada, podemos localizar dezenas desse mesmo tipo. Não vamos perguntar aos estudantes se eles se entenderam ou se, ao contrário, ficaram nas nuvens ao longo das aulas. Eu penso que é um canteiro de obras a abrir, que vai ser muito difícil, mas, igualmente, muito importante. Vejam, nós estamos quase em 2010, isto é, temos ainda dois anos para viabilizar este plano e eu estou razoavelmente otimista, acredito que avançamos e o fato de termos esse “Plano License” trouxe para os professores e, sobretudo aos dirigentes, a consciência de que eles devem resolver a questão do fracasso e dos abandonos.

Enfim, para concluir, eu diria que, independentemente desta avaliação nacional, que iremos concluir ao longo desse plano “Sucesso na Graduação”, novas pesquisas serão realizadas, especialmente pelo Observatório da Vida Estudantil de cada universidade, para acompanhar sua evolução e avaliar seus resultados concretos. Em todo caso, colocamos em prática as análises e as ferramentas. Agora são as universidades que devem se apropriar delas. Eu agradeço e estou pronto para responder suas questões e conversar um pouco. Eu queria ainda agradecer, particularmente a Sonia Sampaio, por seu eterno trabalho de tradutora. E, igualmente, agradecer o trabalho da professora Ana Teixeira, que está nesta sala, e que traduziu alguns dos dispositivos que utilizei esta noite.

Muito obrigado a todos.

A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES E A PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE¹



SAEED PAIVANDI

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a performance dos estudantes universitários focalizam, com frequência, o sucesso normativo (passar nas matérias ou de ano, obter um diploma). Da mesma forma, a qualidade do ensino em universidades é avaliada a partir do sucesso dos estudantes. Entretanto, existe, certamente, outra dimensão importante nos resultados obtidos por eles e que remete à qualidade de sua aprendizagem.

O discurso político sobre a universidade tende, prioritariamente, a privilegiar o sucesso formal dos estudantes como único modo de apreciação da performance universitária. Para explicar os resultados obtidos pelos estudantes, a maioria dos trabalhos sociológicos tem procurado identificar os determinantes externos (origem escolar, origem

1 O autor preferiu, a partir do registro da sua conferência, reelaborá-la no formato de um artigo completo, que foi traduzido por Sônia Maria Rocha Sampaio (UFBA).

social, projeto de futuro, percurso anterior) e internos à universidade (tipo e tamanho da instituição, organização pedagógica, práticas de estudo, contexto disciplinar). Os indicadores franceses estabelecidos pelo Ministério da Educação (DEPP)² são igualmente construídos a partir de dados puramente “objetivos”: o sucesso acadêmico é calculado, ao mesmo tempo, pelo nível obtido no final do curso e pelo ritmo do percurso. Os estudantes com melhores performances são aqueles que chegam mais rapidamente ao final do percurso acadêmico.

O que os indicadores de performance não levam em consideração é a qualidade da aprendizagem. A qualidade constitui uma dimensão crucial da aprendizagem dos estudantes, pois ela remete à relação com o aprender e com o saber na universidade e ao sentido que o estudante atribui ao ato de aprender. Alguns trabalhos de pesquisa tendem a criticar a leitura redutora da performance, revelando o distanciamento entre a dimensão qualitativa da aprendizagem acadêmica e o resultado normativo em termos de sucesso e fracasso.

APRENDER NA UNIVERSIDADE

Aprender na universidade assume um sentido bastante diferente, se comparado ao período de escolarização obrigatória. Se, durante o percurso escolar, o aprendiz é submetido a uma lógica de acumulação de conteúdos de matérias diferentes e distantes umas das outras, o saber, na universidade, deveria estar no centro de uma educação intelectual e crítica. Da educação básica ao ensino médio, os alunos têm, frequentemente, a tendência a adotar uma abordagem passiva em relação à aprendizagem, fundada na memorização ou acumulação de conhecimentos destinados a fazer com que obtenham sucesso nos exames. Eles estão diante de um programa e de um percurso “pré-formatados” e, para irem mais longe na vida, é necessário passar por isso. Quando estamos na es-

2 N. do T. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Diretoria de avaliação, prospecção e performance).

cola ou no ensino médio, aprender para dar prazer a outra pessoa (professores, pais) pode ser, igualmente, uma fonte de motivação.

A universidade espera de seus estudantes uma mudança “qualitativa” na aprendizagem. Ela oferece a possibilidade de aprender de uma forma diferente, permitindo a prática do espírito crítico e um desenvolvimento mais personalizado. O estudante não deve se contentar com a quantidade de noções aprendidas, mas desenvolver a capacidade de mobilizá-las através de um esforço exploratório e crítico. É esperado que o aprendiz aborde e examine os textos acadêmicos, as teorias e os discursos de uma maneira ativa. Ele precisa, igualmente, aprender a se expressar e defender sua opinião, escrever, explorar, questionar, comentar e a duvidar.

Aprender na universidade deve permitir familiarizar-se com o campo semântico de um determinado domínio e uma linguagem científica e disciplinar, trabalhar a partir de textos e dados para conhecer conceitos e teorias, autores e trabalhos de pesquisa, focalizar um tema específico e triar informações. Em face de um grande volume de dados, o estudante deve também ser capaz de identificar, selecionar, sintetizar, estabelecer relações e problematizar. Deve interpretar os dados recolhidos, elaborar, a partir deles, uma análise pertinente e objetiva para fazer emergir as tendências ou os fatores determinantes de uma dada situação. Precisa ainda elaborar e verificar hipóteses, generalizar e induzir a partir de fatos e avaliar, de forma crítica, opiniões. A comunicação científica e a avaliação de ideias e métodos também fazem parte das competências esperadas na universidade. O trabalho acadêmico permite aprender o rigor, a metodologia, a elaboração de conceitos, a análise crítica. Uma vez já avançado em seus estudos, o estudante é solicitado, também, a elaborar um conjunto de relações abstratas, explorar e ampliar os domínios do saber.

Estas exigências acadêmicas convidam a compreender que a aprendizagem na universidade pode implicar coisas inesperadas quando coloca questões sobre o real. A teoria, o discurso erudito, as noções, as análises, os textos fundamentais ou as ferramentas metodológicas

não são sempre destinados a descrever diretamente a realidade, tal como a percebemos ou compreendemos, mas a interrogá-la, a identificar os seus aspectos problemáticos e aprender a ter uma opinião. É importante também compreender que a universidade é um lugar de confrontação de ideias e de debates contraditórios. Assimilar o pensamento crítico e praticá-lo é uma aprendizagem capital para poder penetrar no coração da ordem discursiva da academia. O trabalho acadêmico pode colocar em questão evidências ou, ainda, permitir a convivência entre contradições ou ambiguidades.

Em meio a tudo isso, o estudante precisa atribuir um sentido à sua aprendizagem, o que tem relação com seu projeto pessoal, intelectual e profissional, desenvolver laços entre os saberes acadêmicos, os conhecimentos anteriores e sua própria experiência. Realizar um trabalho de pesquisa, seja em nível de mestrado ou doutorado, permite, sobretudo, que o estudante participe do desenvolvimento de um campo de conhecimento.

A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

Os objetivos esperados pela aprendizagem impõem um olhar que ultrapassa o mero sucesso normativo (notas e diplomas). A aprendizagem acadêmica pode ser analisada segundo três tipos de preocupação: o aspecto quantitativo (*how much was learned*), o aspecto qualitativo (*how well it was learned*) e o resultado (*what was the outcome*). É possível observar, a partir das pesquisas sobre concepções de aprendizagem entre os estudantes, que eles têm posturas, atitudes e interesses diferentes em relação aos seus estudos, que podem explicar suas diferentes maneiras de aproveitar as aulas.

Muitas pesquisas se interessaram, a partir dos anos 1960, pela problemática da aprendizagem dos estudantes na universidade. (PERRY, 1970; BIGGS, 1987; ENTWISTLE; RAMSDEN, 1983; MARTON; SÄLJÖ, 1997) Elas permitem constatar que as diferentes habilidades e capacidades intelectuais e metodológicas esperadas neste nível de ensi-

no não se desenvolvem ou são mobilizadas da mesma maneira entre os estudantes. Os “saltos” qualitativos esperados não se produzem com a mesma intensidade entre eles.

Entre os primeiros trabalhos centrados, diretamente, sobre a aprendizagem na universidade é preciso sublinhar William Perry (1970), que foi um pioneiro nesse tema, ao realizar uma pesquisa sobre os estudantes de Harvard, nos anos de 1960. Esta pesquisa estava voltada para a variedade dos modos de apropriação do saber entre estudantes. A pesquisa longitudinal sobre suas práticas de estudo permitiu elaborar uma escala de nove posições que traduzia uma exploração bastante diferenciada do saber universitário. Nesta tipologia, os estudantes oscilam entre duas posições extremas: a primeira se estabelece como um dualismo simplista e trivial fundado sobre o caráter dual do conhecimento (verdadeiro ou falso); a posição oposta a essa é a abordagem relativista. A postura relativista permite a dúvida, a ambiguidade e o questionamento de teorias estabelecidas, o estudante aqui é o sujeito de sua formação e interpreta os dados a partir de uma perspectiva crítica.

As pesquisas europeias exploraram também esta pista, desenvolvendo novas perspectivas teóricas. As pesquisas suecas (MARTON; SÄLJÖ, 1976; SVENSSON, 1997) sobre a maneira de aprender na universidade aprofundam os trabalhos americanos, ao se interessarem sobre a concepção de estudantes relativa à aprendizagem. Estas pesquisas revelam que os estudantes, independentemente dos resultados obtidos, podem investir, de maneiras diferentes, numa mesma tarefa acadêmica. As diferenças observadas entre os estudantes são notáveis: a aprendizagem pode significar, para alguns, o aumento quantitativo do saber, a memorização para estocar de forma durável os conhecimentos e devolvê-los ao longo de uma prova. Enquanto, para outros, a aprendizagem torna-se uma atividade que permite a construção de sentido, a abstração da significação das relações no interior de uma dada disciplina. Estas categorias levam em conta a variação notável entre os aprendizes, que vai da passividade e da atitude escolar à atividade autônoma e produtiva.

As pesquisas suecas (MARTON; SÄLJÖ, 1976; SVENSSON, 1997) sobre a maneira de aprender na universidade tentaram ligar aquilo que é aprendido e a maneira como a aprendizagem é percebida. Roger Säljö (1979), em sua pesquisa em Gothenburg, encontra cinco maneiras diferentes de atribuir um sentido aprendizagem, no contexto universitário:

- a aprendizagem é percebida como aumento quantitativo do saber: aprender é saber muitas coisas;
- a aprendizagem é percebida como a memorização para estocar, de forma durável, os conhecimentos e restituí-los na ocasião de uma prova, por exemplo;
- a aprendizagem é considerada como a aquisição de teorias e métodos destinados a serem colocados em prática em uma situação real;
- a aprendizagem é destinada à compreensão, à construção de sentidos ou à abstração da significação das relações no interior de uma disciplina;
- a aprendizagem significa a interpretação e a compreensão sobre alguma coisa de uma nova maneira (uma mudança qualitativa de si), uma atualização de suas potencialidades.

Desenvolvendo o mesmo tipo de pesquisa, no contexto britânico, Marton, Dall’Alba e Beaty (1993) apresentaram outra concepção de aprendizagem, agora percebida como uma mudança da pessoa, que não implica apenas em ver o mundo de outra forma, mas ver de outra forma sua própria posição no mundo. Estas categorias, que refletem concepções de aprendizagem, levam em consideração uma evolução notável relativa ao aprendiz, que vai da passividade e da atitude escolar (as três primeiras posições), à atividade autônoma e produtiva.

Os autores trabalharam, igualmente, outra noção, “a abordagem da aprendizagem”, que designa a qualidade da aprendizagem (processos e resultados). A palavra “abordagem” é utilizada por eles para designar uma forma de compreensão que prioriza o processo de aprendizagem e a maneira pela qual o estudante aborda o conteúdo informacional.

Em sua tipologia, quando os estudantes desenvolvem as três primeiras concepções, eles tendem a aprender de forma fragmentada. A memorização tem a tendência de considerar os dados de forma isolada. O objetivo é reproduzir as informações adquiridas em sua forma original sem uma elaboração refletida ou uma reestruturação. Aquilo que é aprendido e como foi aprendido não é problematizado. Estas três primeiras concepções que tendem a afastar a complexidade e a aprender elementos isolados, sem aceder a concepções sofisticadas, designam, segundo esses pesquisadores, “a abordagem de superfície”, caracterizada, então, pela focalização no conteúdo e nas próprias tarefas, sem se perguntar do que elas tratam.

Frente a esta primeira categoria, propomos a abordagem em profundidade, que reagrupa as três últimas concepções e se volta para o que significam os dados. A memorização é também utilizada por essa abordagem, mas ela está a serviço da compreensão dos conhecimentos. Nesta segunda abordagem, tendemos a ir além do quadro da informação e adotar uma perspectiva mais ampla.

Entwistle e Ramsden (1983) e Biggs (1987) retomaram os elementos das pesquisas anteriores e identificaram uma terceira abordagem (estratégica), fundada sobre as motivações “extrínsecas” e destinadas ao sucesso nos estudos e nos exames. Isto designa os estudantes que tendem a organizar eficazmente seu trabalho, a favorecer a eficiência de suas práticas de estudo em termos de resultados (notas), a se mostrarem atentos às exigências e aos critérios de avaliação e a se adaptarem ao discurso professoral, segundo uma ótica de resultado.

A PESQUISA SOBRE OS ESTUDANTES

Para examinar a problemática da aprendizagem acadêmica no contexto francês, eu realizei, entre 2005 e 2008, uma pesquisa com estudantes inscritos em cursos “não científicos”.³ Para recolher os dados, dois tipos de instrumentos foram utilizados: entrevistas semidiretivas com 105 estu-

3 N. do T. O autor se refere a cursos nas áreas das ciências humanas e sociais, letras e artes.

dantes matriculados em cursos dessas categorias, de cinco universidades da região parisiense, e acompanhamento regular de um grupo de estudantes durante dois a três anos. As entrevistas tinham por objetivo apreender o sentido atribuído por eles ao ato de aprender na universidade.

As entrevistas foram organizadas em torno de uma questão central: qual é o sentido do ato de aprender na universidade? Ao longo de uma discussão aberta e compreensiva, os estudantes eram convidados a falar sobre seu percurso anterior, motivação para escolher aquele curso específico na universidade, seu projeto, as aulas onde julgavam que eles haviam “aprendido bem” e as aulas “perdidas”; do ponto de vista educativo, investiguei sobre o clima das aulas, os modos de aprendizagem diferenciadas, suas relações com os professores e colegas, a utilidade da aprendizagem acadêmica (saber e saber-fazer), a relação entre sua experiência e os saberes acadêmicos. Eu os interroguei acerca da significação das situações vividas; e levei em conta os elementos de “conhecimento espontâneo” que eles mobilizavam. Eu queria compreender as atividades através das quais os estudantes produzem e gerenciam situações acadêmicas e estava também interessado nas interações entre os estudantes e o contexto universitário para compreender melhor os resultados obtidos por eles sob o ponto de vista normativo (notas, diplomas) e qualitativo (o sentido de aprender).

Os dados recolhidos se tornaram objeto de um trabalho de análise e interpretação, de agrupamento e categorização. Eu tentei identificar regularidades e processos na experiência dos estudantes enquanto sujeitos-aprendentes, sem excluir “as contingências do ofício de estudante”. Além disso, quis pesquisar aqueles que não eram bem-sucedidos em sua tarefa como estudantes e vivenciavam dificuldades de aprendizagem e aqueles que tinham sucesso e aprendiam bem.

A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM

A análise dos dados qualitativos de minha pesquisa permitiu identificar os tipos de aprendizes mais representados na universidade. O ponto de

partida na construção desta tipologia foi a definição de um *idéal-type*⁴ e a avaliação individual dos estudantes no interior da universidade. Nela, o estudante “autêntico” (*idéal-type*) é um sujeito-aprendente consciente, que se apropria de um saber-objeto (teorias, *savoir-faire*) através de um processo epistêmico. A grade estabelecida permite estudar a maneira pela qual cada estudante investe em seus estudos e dá um sentido à aprendizagem.

O conceito de perspectiva foi escolhido para designar a natureza da relação com o aprender desenvolvida pelos estudantes na universidade. O termo “perspectiva” não é a mesma coisa que “abordagem”, “concepção” ou “orientação”, expressões utilizadas em outras pesquisas, frequentemente, no âmbito da psicologia cognitiva. Esta escolha remete à estratégia utilizada por mim nesse trabalho.

A perspectiva de aprendizagem significa um ponto de vista sobre uma realização da qual o estudante é autor. A perspectiva, na tradição da Escola de Chicago, é definida como “um conjunto de ideias e ações coordenadas que cada indivíduo utiliza para resolver um problema em uma dada situação”. (BECKER; GEER, 1997) Em minha pesquisa, a perspectiva é o conjunto articulado de ideias e esquemas que um estudante mobiliza para apreender o ato de aprender.

A perspectiva foi concebida como um conceito interativo e fenomenológico, isto é, um conjunto de esquemas de ação que contém uma “definição da situação” ou os enquadramentos, no interior dos quais, os indivíduos dão sentido ao mundo em que vivem. A perspectiva traduz as representações e os pontos de vista dos aprendizes sobre a situação. Segundo essa lógica, a perspectiva e a situação não podem ser separadas. A relação com o aprender constitui a base de um *modus vivendi* entre o estudante e a universidade e o desenvolvimento de uma perspectiva que lhes permite mobilizar esquemas de ação coerentes para viver sua vida de estudantes, aprender, ter sucesso e se projetarem do ponto de vista pessoal, intelectual e profissional.

4 N.do T. referência ao conceito de Max Weber.

A perspectiva de aprender não tem uma função reprodutora, ela não é constituída, de uma vez por todas, a partir de disposições “interiorizadas”, distinguindo-se, então, da noção de *habitus* de Bourdieu (1964). Podemos falar de uma atividade de superposição, uma bricolagem permanente de integração de microexperiências passadas, um incessante trabalho de sedimentação, de classificação de novas experiências e de integração de novos métodos de compreensão da situação de aprendizagem. O caráter situacional da perspectiva convém à estratégia escolhida, pois os estudantes têm tendência a desenvolver esta perspectiva em interação com o ambiente de aprendizagem e pelo viés de uma atividade de construção e de elaboração de uma nova identidade.

Quadro 1 - As quatro perspectivas de aprendizagem na universidade

Compreensiva 19%	Performance 36%	Minimalista 34%	Desimplicação 11%
Compreender o sentido do saber	Finalizar as matérias e obter boas notas	Fazer tudo pra passar	Incompreensão do sentido do saber
Atribuir um sentido pessoal ao aprender	mobilizar-se para avançar rapidamente em seus estudos	Negociar para diminuir a pressão	Organização caótica
O saber tem um valor em si	Concentrar-se para aprender bem o conteúdo	Muito sensível aos critérios de avaliação	Irregularidade no trabalho
Procurar exemplos e significados	Fazer os deveres com muita atenção	Aprendizagem fragmentada e sem estratégia	Aprendizagem seletiva e fragmentada
Explorar os conhecimentos fora da situação de sala de aula	Procurar otimizar o trabalho e prestar atenção aos elementos mais importantes	Aprendizagem “para passar”	Memorizar
Relacionar o saber com as aprendizagens anteriores e à experiência	Apreciar o laço entre teoria/prática	Utilizar a memorização	
	Apreciar o saber “útil”	Aprender passivamente	

As entrevistas conduzem à identificação de quatro perspectivas em relação à aprendizagem universitária (Quadro 1):

A perspectiva “compreensiva” (19% do total) responde às características esperadas pelas exigências acadêmicas: trata-se de um estudante que privilegia a compreensão e o sentido e que tenta se apropriar do saber de uma maneira personalizada. Ele se mostra motivado, curioso e interessado pelo tema e o prazer da aprendizagem é um critério de apreciação. O desejo é a mola desta perspectiva. Este “valor agregado” contribui para a apropriação do saber, atribuindo-lhe um sentido pessoal e conectando-o a aquisições anteriores. A aprendizagem participa do desenvolvimento e da transformação de si e se associa à experiência pessoal e à construção de um *eu*-sujeito aprendente. Estas aprendizagens universitárias, como instrumentos do pensamento, permitem transformar a experiência cotidiana em objeto de reflexão. Elas participam da transformação de si e da sua relação com o mundo.

A perspectiva “minimalista” (34% do total) representa um aprendiz que se contenta, conscientemente, com um mínimo indispensável para passar numa matéria, livrando-se das tarefas e se adaptando às prescrições pedagógicas. Estes estudantes reconhecem, com frequência, ter realizado um trabalho pouco cuidadoso e de última hora para conseguir aprovação nos cursos. Os que visam um diploma ou um concurso no setor público se encontram nesta categoria, procurando a melhor relação “custo/benefício” no trabalho universitário. Eles privilegiam mais a memorização (a reprodução) do saber, a aprendizagem de “coisas úteis” para a aprovação ou para a atividade profissional e tentam decodificar, rapidamente, as expectativas dos professores em relação à avaliação sem desenvolver uma implicação pessoal significativa. Segundo sua percepção, as aulas são uma justaposição de atividades fragmentadas. O tempo consagrado aos estudos conta como se eles trabalhassem para ganhar um salário, é preciso fazer tudo sem demora e com resultados visíveis e rápidos.

A perspectiva de performance (36% dos estudantes) traduz uma posição centrada sobre o sucesso nos estudos, a aquisição daquilo que tem relação com o campo profissional e a obtenção do diploma. Estes elementos dominam o discurso estratégico fundado sobre uma boa or-

ganização da atividade acadêmica e a assimilação do total de conteúdos cognitivos exigidos. O estudante, nessa lógica, tenta obter as melhores notas, ser visto como um bom aluno, compreender, da melhor forma possível, as exigências dos professores nos exames, fazer um trabalho regular, utilizar todos os meios para melhorar sua performance. Este perfil se encontra em uma lógica do “saber-objeto” (do sucesso) e se apega aos bons hábitos de trabalho.

A desimplicação (11% do total) reflete o estado dos estudantes em via de marginalização nas atividades; eles se sentem excluídos e/ou se excluem. Estes estudantes não conseguem planificar a aprendizagem, pois vivem uma instabilidade e rupturas que se tornam fonte de relações contraditórias com o saber e a universidade. Sentir-se “excluído” do processo de aprendizagem é um ato de alienação no contexto acadêmico. O funcionamento da universidade, na França, permite inscrever alguns candidatos que não têm um projeto ou que esperam se inscrever em outros lugares e, assim, sua presença na universidade não tem sentido, eles estão nela sem realmente estar.

As quatro perspectivas identificadas em minha pesquisa parecem iluminar a presença de públicos estudantis muito diferentes na universidade. As diferenças entre as perspectivas são notáveis, elas não mobilizam as mesmas atividades intelectuais e não produzem os mesmos efeitos em termos de aprendizagem, de aquisições cognitivas e da relação com os estudos e a universidade. A natureza e o grau de implicação na situação pedagógica variam consideravelmente, segundo cada perspectiva. Estas quatro perspectivas coabitam no espaço acadêmico e traduzem uma dimensão essencial da heterogeneidade da população estudantil. No início do percurso universitário, a maioria desses estudantes se situava na lógica da reprodução e do aumento quantitativo dos conhecimentos, como eles tinham tendência a fazer no ensino médio. Ao longo do caminho, alguns deles obtêm sucesso em desenvolver uma perspectiva compreensiva.

A questão do sentido pode variar segundo o campo de estudos: por exemplo, os estudantes de psicologia, de literatura, de sociologia,

de artes plásticas, de contabilidade ou administração não mergulham nos seus temas da mesma maneira. Os estudantes de certas disciplinas vivem, igualmente, uma experiência “emocional” relativa ao saber universitário, às vezes, com forte identificação. Os estudantes tendem a se referir às suas experiências, expectativas, centros de interesse ou projetos. O caráter revelador de uma aula pode se tornar uma fonte de motivação emergente. Alguns falam de uma experiência de descoberta na universidade e nas aulas. Eu pude observar esta diferença no interior de disciplinas “não científicas” entre as novas carreiras (comunicação, recursos humanos, gestão) e os outros campos de estudos mais “teóricos” (literatura, sociologia, ciências políticas, história...).

Outro ponto importante para a compreensão da perspectiva da aprendizagem remete à natureza das aulas. Aquelas centradas na aprendizagem de uma técnica ou de um conjunto de informações e ferramentas metodológicas ou relativas a procedimentos não impõem, certamente, a mesma exigência frente à aprendizagem. Os estudantes são chamados a dominar técnicas e ferramentas para realizar uma tarefa. Os mais motivados conseguem transformar estes conhecimentos técnicos em ferramenta de trabalho a serviço da exploração de domínios teóricos ou práticos. Pelo contrário, as aulas teóricas, centradas numa abordagem disciplinar, impõem uma mobilização intelectual diferente. Os estudantes se diferenciam mais nas aulas teóricas. Os que se sentem mais confortáveis com o saber erudito, teórico, livresco ou abstrato tendem a desenvolver uma perspectiva compreensiva.

Esta distinção remete aos dois tipos de aprendizagem (epistêmica e utilitária) desenvolvidos por Piaget. A aprendizagem na universidade propõe vários tipos de saber e saber-fazer. No entanto, no contexto universitário, o saber-fazer e o saber técnico não significam a ausência da teoria. Tratam, geralmente, de uma combinação entre os dois tipos de saber. Até quando o estudante realiza uma ação fora da universidade (estágio, observações), a teoria pode ser objeto de um trabalho crítico. Ao contrário, o saber-fazer aprendido pode também gerar uma atividade reflexiva em relação à teoria.

O IMPACTO DO AMBIENTE DE ESTUDOS

Numa abordagem sociológica, tenta-se, geralmente, examinar o impacto das variáveis familiares e individuais para compreender melhor as diferenças observadas entre os estudantes. Relacionar estas quatro perspectivas e as variáveis “clássicas” (origem familiar, percurso escolar, condições de vida) permite constatar tendências mais ou menos “esperadas”. Por exemplo, podemos evidenciar a permanência do impacto dos fatores familiares e pessoais sobre o percurso dos estudantes e sua aprendizagem universitária. A perspectiva compreensiva é, com maior frequência, observada entre os estudantes procedentes de famílias favorecidas (profissão, nível de estudos do pai ou da mãe) ou que realizaram o ensino médio em uma perspectiva generalista (literatura, ciências, economia). Pelo contrário, a perspectiva minimalista é mais desenvolvida entre os estudantes oriundos de famílias populares. O que não é uma novidade, um número importante de pesquisas sobre estudantes, desde os anos de 1980, tem trazido à luz a correspondência entre a origem familiar e escolar e a performance universitária.

Mas, além dessas correlações, eu tentei saber se o percurso e a evolução dos estudantes eram traçados e determinados por seu *habitus*. Ao entrarem na universidade, tudo já está estabelecido e os estudantes dependem do seu passado? Para examinar esta hipótese, eu me propus testar o impacto dos fatores “ambientais” sobre a qualidade da aprendizagem dessa população.

O desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa sobre a aprendizagem estudantil contribuiu largamente para analisar também as condições de estudo na universidade. Estas pesquisas permitiram identificar os elementos ligados ao ambiente universitário e seu impacto no processo de aprendizagem. O contexto acadêmico remete à organização pedagógica, aos objetivos formais da universidade e às suas práticas pedagógicas. O ambiente designa a organização social das oportunidades para interações ou a estrutura extracurricular da organização. As pesquisas realizadas sobre a aprendizagem em diferentes sistemas nacionais, através do mundo, tendem a levar em consideração tanto as características pessoais dos es-

tudantes quanto os fatores de contexto relativos à organização pedagógica e social da instituição. (PAIVANDI, 2010). O percurso escolar, os conhecimentos disciplinares, a concepção e a abordagem da aprendizagem, as estratégias de aprendizagem, os hábitos do trabalho intelectual, os métodos de trabalho e as formas de compreensão são, geralmente, definidos como os fatores pessoais que influenciam a qualidade de aprendizagem. Ao lado destas capacidades teóricas ou metodológicas, algumas pesquisas enfatizam também o papel das interações com o ambiente de estudos na aprendizagem obtida pelo estudante. Elas tentam mostrar como o ambiente de aprendizagem pode transformar a relação com o aprender do estudante, permitindo-lhe descobrir e praticar um nível mais sofisticado relativo a uma dada aprendizagem.

Pesquisas mais recentes interrogam-se acerca da relação entre a concepção de ensino mobilizada pelo professor, seus métodos e escolhas pedagógicas e a qualidade da aprendizagem do estudante. Forest (1998) define um momento de aprendizagem como um encontro entre a contribuição do professor, a do ambiente pedagógico e a do aprendiz. Referindo-se a várias pesquisas, Entwistle e Entwistle (1997) mostram que componentes do contexto universitário, como o ensino e a avaliação, influenciam a qualidade da aprendizagem. Igualmente, os estudantes implicados numa aprendizagem ativa e cooperativa declaram engajar-se mais em uma abordagem em profundidade. (ENTWISTLE; ENTWISTLE, 1997) Garrison, Andrews e Magnusson (1995) revelam, através de sua pesquisa, que a abordagem desenvolvida pelo professor pode influenciar, diretamente, a maneira pela qual o estudante aprende. Para os autores, são a pedagogia e a abordagem do professor que podem impedir uma concentração excessiva no exame. Igualmente, a pedagogia pode incitar os estudantes a se apropriarem de uma nova abordagem do saber e a se afastarem da concepção escolar.

As pesquisas internacionais permitem, também, constatar que, se a pedagogia tem um impacto menos importante sobre os estudantes confiantes e motivados, ela pode desempenhar um papel decisivo no

caso de estudantes frágeis, que têm um percurso escolar menos “brilhante” e dificuldades em se adaptar às exigências acadêmicas.

Levar em conta as variáveis de contexto e examinar suas interações com os fatores pessoais para estudar a relação com o aprender orientam a pesquisa para uma abordagem “holista”. Esta, já utilizada nas pesquisas etnográficas britânicas ou americanas (WOODS, 1990; COULON, 1993), tenta situar o aprendiz no contexto do seu ambiente de estudos, levando em conta suas interações e vivência. Para Mann (2008, p. 133), a aprendizagem não é apenas um processo cognitivo e não se deve reduzir o estudante a uma entidade mental estática e discreta. Esta postura se recusa a considerar o aprendiz como alguém submetido às características do seu grupo de pertença.

A DEFINIÇÃO DE AMBIENTE EDUCACIONAL

Em minha pesquisa, a noção de ambiente educacional como um espaço-tempo é utilizada para tomar em consideração os elementos constitutivos do contexto social e pedagógico da aprendizagem. Esta perspectiva é importante, tanto no plano teórico quanto prático. Trata-se de uma perspectiva “ecológica”, que tenta integrar o impacto do ambiente sobre os atores e as interações. Se retomarmos as intenções dos estudantes interrogados acerca da sua experiência, o ambiente de estudos se define em relação a três níveis institucionais. Aqui “nível” refere-se à estrutura de uma dada realidade social e à autonomia de um dado objeto:

- o primeiro nível é aquele do ambiente global da instituição universitária. A instituição universitária possui certa autonomia, através de suas características próprias (história, componentes disciplinares, recrutamento social, tradições) e de suas dimensões simbólicas;
- o segundo nível se refere ao departamento (ou UFR)⁵ ou a um curso particular. Trata-se, geralmente, no contexto universitário, de um universo disciplinar.

5 UFR: Unité de Formation et Recherche (unidade de formação e pesquisa).

- o terceiro nível remete ao microcontexto de uma aula ou de um curso como a célula básica da instituição universitária. A situação de cada aula é um fato educativo heterogêneo: o diálogo, a tensão, o respeito, a cooperação, a avaliação, o compromisso, a confiança em si, a responsabilidade, constituem os ingredientes de um contexto pedagógico local.

Os três níveis, geralmente representados no discurso dos estudantes, de uma maneira direta ou indireta, representam um espaço-tempo. A experiência universitária do estudante se produz através da interação entre o indivíduo, com a sua biografia singular, e as práticas sociais, discursivas e pedagógicas que se desenvolvem nos micro e macrocontextos da instituição. A experiência estudantil é composta pelas microssituações nas quais a linguagem constitui uma ferramenta poderosa de intercâmbio e de ação e um instrumento para o pensamento no contexto educativo. Cada aula torna-se um espaço discursivo, dialógico, através das trocas que, nesse espaço, se dão. O desenvolvimento pessoal pela relação com o saber é o desafio da aprendizagem: a imbricação do *Eu* na situação de aprendizagem reguladora permitindo desenvolver uma visão de aprendizagem pessoal.

Para o estudante, o ambiente de aprendizagem se refere, geralmente, a uma aula e a um departamento, e agrupa quatro tipos de componentes.

Tabela 1 - Os componentes do ambiente pedagógico

O conteúdo	Concepção de ensino	Contexto humano	Estatuto
Programa/conteúdo	Concepção de ensino	Tipo de comunicação	Tipo de aula
Trabalhos de casa/ exercícios propostos	Natureza e tipo de avaliação	Interações entre parceiros	Lugar na organização
Tipo de saber oferecido	Condições materiais	Interações entre estudantes	
	Técnicas, métodos pedagógicos	Relação fora da aula	

O programa: a quantidade e o atrativo dos temas propostos pelo professor é um fator importante do contexto, frequentemente, evocado pelos estudantes. Os professores tendem a propor um número importante de temas nas suas aulas, em detrimento de uma boa explicação.

Quando os estudantes se deparam com uma grande quantidade de coisas para fazer e aprender, acabam por focalizar na organização da aprendizagem com foco na avaliação e seleção dos temas que são mais “importantes” para se submeterem a ela.

A concepção de ensino: a estratégia pedagógica do professor é muito enfatizada pelos estudantes como elemento importante do contexto. Minhas entrevistas mostram que a concepção do ensino varia muito entre os professores, até no seio de um mesmo curso. Como o ato de aprender, o ato de ensinar se apoia nas concepções dos professores e participa no desenvolvimento de uma abordagem de ensino. Ensinar consiste em responder primeiro a três perguntas : “o que ensinar?”, “como ensinar?” e “como favorecer a aprendizagem estudantil?”. Assim, o ato de ensinar torna-se o ato de refletir sobre “como os estudantes aprendem”.

Por outro lado, a quantidade e a natureza do trabalho de casa proposto, sua correção e os comentários feitos, os documentos divulgados, os “encorajamentos” e “recompensas” participam da orientação do estudante. Os métodos que incentivam autonomia e “reflexão pessoal” ou a vinculação do saber com a experiência ou com os saberes anteriores são, geralmente, muito valorizados. Quando a pedagogia incita à autonomia e ao “trabalho independente” e individual ou em “pequeno grupo” e dá liberdade de escolha e responsabilidade ao estudante, ele se sente mais implicado. A oportunidade de falar e expressar o seu ponto de vista ou de apresentar as suas dúvidas o ajudam a pensar.

Os discursos dos estudantes mostram, igualmente, que os métodos de avaliação podem orientar muito o trabalho deles na aula e fora dela. Se as modalidades de avaliação impõem a memorização, a restituição dos dados da aula ou a aplicação dos conhecimentos processuais, o estudante afasta-se da perspectiva de uma aprendizagem compreensiva. Quando as condições materiais: (equipamentos, número de estudantes, organização física) e a tecnologia são utilizadas para favorecer a comunicação científica, há, de forma geral, uma valorização da pedagogia.

A relação educativa e a comunicação pedagógica constituem um fator importante do desenvolvimento, no estudante, de uma concepção de aprendizagem. O saber, no contexto da aprendizagem formal, torna-se acessível por intermédio de um professor, cuja postura intelectual e humana constitui um fator decisivo. Este representante do saber e da instituição pode monopolizar o aprendiz, ao ponto de fazê-lo submisso e aprisionado ou, ao contrário, fomentar sua liberdade e torná-lo disponível para investir no objeto da aprendizagem – o saber (POSTIC, 1979). Podemos comparar a aprendizagem universitária a um percurso de descoberta, tendo, a pedagogia, o objetivo de associar estudantes e professores para formar uma “comunidade erudita” (ADLER e VAN DOREN, 1972). As expectativas dos estudantes em relação ao professor giram em torno do seu entusiasmo, de que faça comunicações claras e que tenha disponibilidade.

As interações sociais incluem as relações entre estudante, dis-positivo pedagógico, funcionários e grupo de pares. Elas irão definir o clima social geral do departamento⁶ e das aulas. Os estudantes que têm boas relações com os professores são aqueles que tomam a iniciativa, fora da sala de aula, de encontrá-los, pedir-lhes conselhos e fazer perguntas.

As modalidades organizacionais e o estatuto do curso no programa e a sua posição na organização pedagógica global do departamento influenciam o investimento intelectual e a implicação do estudante. As aulas obrigatórias ou aquelas percebidas como “importantes” pelos estudantes mobilizam muito mais seus investimentos. A organização pedagógica de um departamento ou de um curso influencia o ambiente pedagógico. Se a organização pedagógica propõe um conjunto de ensinamentos fragmentados, pulverizados o estudante deve trabalhar para dar uma forma e um sentido aos vários saberes. A grande variedade de aulas, cada uma delas fornecendo informações bastante diluídas, poderia resultar num “analfabetismo multidisciplinar”, onde o conhecimen-

6 N do T. Departamento como um espaço de reunião de professores em torno de um curso específico.

to superficial substitui o estudo em profundidade e a multiplicidade de aulas de importância limitada pode impedir o estudante de desenvolver suas capacidades de análise crítica independente.

Estes ingredientes não pesam, da mesma maneira, sobre a relação que o estudante tem com uma aula ou um conjunto de aulas. As observações ou elementos evocados são muito variados, mas ele, raramente, dissocia a qualidade da sua aprendizagem das características ambientais do curso que escolheu. Na verdade, não se pode compreender a perspectiva de aprendizagem desenvolvida pelo estudante sem levar em consideração as condições em que se dão seus estudos e a sua experiência educativa direta. Trata-se, então, de examinar a dinâmica interativa e dialética do triângulo pedagógico (o saber, o educador e o aprendiz).

A PERCEPÇÃO DO AMBIENTE E A APRENDIZAGEM

Os discursos dos estudantes revelam que as variáveis contextuais participam do desenvolvimento de uma perspectiva de aprendizagem. Quando eu lhes peço para falar de suas aulas, eles as evocam, geralmente, a partir de uma impressão global: “uma aula ótima”, “a aula era insuportável em todos os sentidos”, “uma aula muito escolar”,⁷ “a aula não é nada má, mas a organização é zero”.

Pode-se classificar as respostas dos estudantes em três categorias:

- a percepção entusiasta (a ideia global é positiva, não se evocam os aspectos negativos ou estes são minimizados para valorizar os pontos fortes);
- a percepção mista, relativa aos estudantes que insistem sobre os aspectos positivos e negativos ao mesmo tempo;
- a percepção negativa, quando os estudantes têm muitas críticas e apresentam uma opinião global depreciativa sobre as aulas.

7 No sentido de não “universitária”.

Tabela 2 - A perspectiva de aprendizagem em relação à percepção do ambiente pedagógico

	Percepção entusiasta (31%)	Percepção mista (47%)	Percepção negativa (22%)
Perspectiva compreensiva	+++	+	
Perspectiva de performance	+++	++	+
Perspectiva minimalista	+	++	+
Perspectiva de desimplicação		++	+++

Legenda: +++ (interdependência forte), ++ (interdependência relativa), + (interdependência fraca).

Como a Tabela 2 ilustra, quando o estudante tem uma percepção entusiasta, ele se encontra mais entre aqueles que têm uma perspectiva de performance ou compreensiva. Ao contrário, quando o estudante tem uma percepção negativa, ele tem muito mais probabilidade de adotar uma perspectiva minimalista ou de desimplicação. Raramente, encontrei, em minhas entrevistas, estudantes que tinham desenvolvido uma perspectiva compreensiva com uma percepção negativa do contexto pedagógico. As experiências “ruins” dos estudantes que adotam uma perspectiva compreensiva correspondem a um contexto estimado de forma negativa. O ambiente de estudos constitui um espaço-tempo de elaboração simbólica e subjetiva das representações. As perspectivas de aprendizagem desenvolvidas pelos estudantes podem ser consideradas como uma resposta a uma dada situação que tem relação com suas características pessoais.

A perspectiva escolar fica muito presente no início do percurso, modelando o trabalho dos estudantes. É através das interações dialógicas com o ambiente de estudos que o estudante oferece, a si próprio, a possibilidade de fazer evoluir a sua perspectiva de aprendizagem. Estas posições tendem a desenvolver-se ao longo do curso, ao mesmo tempo em que fazem parte da afiliação intelectual que A. Coulon (1997) considera como condição de acesso ao saber.

A pesquisa mostra, também, que os estudantes não adotam definitivamente uma abordagem, o seu comportamento pode mudar, conforme o caso: contexto impróprio, tema não interessante ou difícil, falta de tempo. Pelo contrário, eu encontrei estudantes “frágeis” que tinham

conseguido desenvolver uma perspectiva compreensiva graças a uma ou algumas aulas que mudaram a sua percepção. Estes estudantes dizem que descobriram um campo de interesse graças ao contexto dos estudos, à mediação pedagógica e à boa relação com o professor.

A natureza multidimensional do ambiente de aprendizagem está amplamente ligada ao contexto social. Pode-se evocar a matriz de aprendizagem (LIGHT; COX, 2001) que integra as dimensões – intelectual, pessoal, prática e social – dessa atividade em relação com o contexto. A prática e a exploração de uma perspectiva de aprendizagem estão ligadas ao tipo de diálogo e de interações que o contexto propõe aos estudantes. Eles transpõem, significativamente, níveis mais sofisticados, quando a situação de aprendizagem favorece o seu avanço. No primeiro ano universitário, os estudantes tendem a mobilizar as práticas que utilizavam no ensino médio (memorização, acumulação de conhecimentos). Eles devem aprender, progressivamente, a atribuir um sentido personalizado às aprendizagens, conectar os diferentes saberes universitários e relacioná-los à própria experiência. Em seguida, eles aprendem a dotar uma abordagem crítica em relação aos saberes, a fazer pesquisa e a participar do desenvolvimento de um campo de conhecimento. As fronteiras entre os diferentes níveis de aprendizagem, do ponto de vista qualitativo, constituem os momentos de passagem entre dois tipos de experiência e dois tipos de realização cognitiva, social e pessoal.

A dependência dos estudantes em relação ao contexto de aprendizagem é variável conforme suas características pessoais. Alguns dependem muito mais do ambiente pedagógico para aprender bem e ter sucesso nos estudos. Os estudantes mais frágeis, ou aqueles que valorizam demais a dimensão emocional da sua experiência, tendem a depender mais do contexto. No caso desses estudantes, um contexto percebido negativamente pode conduzi-los à marginalização. O que posso concluir é que nem todos sentem a mesma necessidade de mediação social e pedagógica.

Outro fator a ser considerado na análise do contexto de aprendizagem é o universo disciplinar. Cada campo disciplinar possui uma

tradição e um contexto pedagógico específico, que podem engendrar, nos professores, práticas, abordagens e exigências diferenciadas.

A PERCEPÇÃO DO CONTEXTO ACADÊMICO

Cada estudante aborda o ambiente educacional a partir da sua biografia e experiência, desenvolvendo toda uma série de aprendizagens através de um processo de objetivação. A experiência concreta remete, também, à percepção individual e à interpretação do contexto pelos sujeitos-estudantes. A interação entre indivíduo e contexto não é uma experiência estática, mas diacrônica e dinâmica, que se desenvolve ao longo do tempo e implica a consideração do passado e do futuro na construção do presente.

O ambiente educacional exerce um impacto duplo sobre a qualidade da aprendizagem. De um lado, o funcionamento efetivo e a pertinência do contexto de aprendizagem intervêm diretamente no processo de aprendizagem. Por outro lado, a maneira como os estudantes percebem a organização pedagógica e o conteúdo do ensino, torna-se um elemento essencial em sua mobilização. Ou seja, a eficácia e a pertinência do contexto de aprendizagem devem ser consideradas como tal pelos próprios estudantes. É esta percepção que influencia o sentido que atribuem ao ato de aprender.

Numa perspectiva sociológica, a prática e as trocas pedagógicas, no interior da sala de aula e da instituição, devem ser consideradas como construídas socialmente, em situação. Estudante e professor, como sujeitos, apropriam-se da linguagem de uma disciplina acadêmica, seus pontos de vista representam a dimensão subjetiva da situação pedagógica na universidade, que é o resultado de interações e interpretações “negociadas” entre esses parceiros situados em posições sociais diferentes e, exatamente por isso, portadores de “perspectivas” divergentes. Esta compreensão permite não reduzir as dificuldades daqueles que aprendem a uma única dimensão, seja ela cognitiva ou linguística, quando pensadas a partir do ponto de vista destes (ou a causas exter-

nas à escola, a situações familiares), nem à sua dimensão didática ou pedagógica, quando olhadas pelo ângulo das formas utilizadas pelos professores para ensinar.

A interação entre os estudantes e o ambiente educacional é dinâmica e comporta uma dimensão histórica. Cada estudante aborda esse ambiente educacional a partir de sua biografia e experiência, tanto social quanto educativa, e entra em interação com os outros parceiros (professores, funcionários...) em condições materiais, organizacionais e socioculturais determinadas. Ele desenvolve uma percepção individual da situação de aprendizagem interpretando o contexto. Trata-se da capacidade de avaliar suas condições acadêmicas de uma maneira positiva ou negativa. A experiência universitária se constrói, igualmente, em relação à história pessoal e seu projeto de futuro. Trata-se da capacidade de cada um para atribuir sentido ao contexto universitário, às circunstâncias. Mesmo por que o estudante não é um ator passivo da situação pedagógica, ele participa de sua modelagem e construção.

As entrevistas que realizei mostram que os procedimentos de interpretação desenvolvidos pelos estudantes, ao longo de sua experiência universitária, levam a dar um sentido às normas e às práticas propostas pelo ambiente acadêmico. A situação de aprendizagem é uma estrutura social “generativa” (COULON, 1993) que pode permitir a cada estudante progredir, mudar sua perspectiva e melhorar a qualidade de sua aprendizagem. Um ambiente educacional apropriado e aberto é rapidamente reconhecido e valorizado pelos estudantes: eles falam sobre isso quando o consideram como o fator que favorece uma melhor aprendizagem ou a exploração de uma determinada área de conhecimento.

Entender o ponto de vista do aprendiz sobre a situação de aprendizagem leva a observá-lo num processo interpretativo que permite identificar, de uma maneira individual ou coletiva, pistas de ações possíveis que ele utiliza para realizar a aprendizagem necessária para se tornar *membro* do seu grupo. As observações mostram que a percepção do contexto de aprendizagem, construída em situação, intervém no desenvolvimento de uma perspectiva de aprendizagem. Uma aula não se de-

fine pelo seu conteúdo formal ou pelas técnicas pedagógicas previstas, mas pelo contexto da sua utilização. Solicitar dos estudantes apresentações orais, trabalho em grupo ou sua participação e implicação não favorece, mecanicamente, nenhum tipo de aprendizagem. Devemos considerar, ao mesmo tempo, o contexto da sua utilização (como esses métodos são mobilizados e percebidos pelos interessados) e o sentido que os estudantes atribuem a uma atividade ou método.

A perspectiva de aprendizagem ocorre na interação entre o ambiente educacional, o contexto social e institucional e o indivíduo. É dessa forma que um mesmo contexto não produz o mesmo comportamento entre os estudantes e se observa a diversidade das perspectivas desenvolvidas por eles, conforme o seu percurso, suas experiências e culturas educacionais. A cognição e a socialização não podem ser dissociadas, a percepção do contexto é a síntese dessas duas dimensões. O papel das interações entre os parceiros da relação pedagógica na construção de sentido é central e, assim, o olhar dos outros se constitui em elemento fundamental da socialização universitária.

Esta postura teórica se inscreve na tradição da Escola de Chicago e da corrente interacionista. O ponto mais importante, no plano metodológico e conceitual, é o espaço atribuído à percepção dos estudantes sobre os dispositivos de aprendizagem e seu impacto sobre o ato de aprender e sobre o sentido que dão às atividades acadêmicas. Portanto, a percepção que o estudante constrói sobre o que significa aprender constitui a força motriz de sua ação no seio da universidade, construção essa que se forja nas suas interações cotidianas. Dessa forma, o contexto educacional não constitui apenas um quadro para agir, ele exerce um impacto direto sobre a aprendizagem e depende da significação que lhe é atribuída.

CONCLUSÃO

A partir desse estudo, tentei traçar os perímetros de uma teoria sociológica da relação do sujeito com o aprender, a partir do conceito de

perspectiva. Ensaiei compreender o sujeito social em sua dinâmica individual, exploratória e heurística, em sua “criação contínua de si”, quando tenta se afiliar a situações de transição. A afiliação desse sujeito social de que trato não é considerada como ato isolado, mas a partir do vínculo e das interações que ele estabelece com o seu contexto.

A passagem do estudante para a universidade e sua evolução nesse espaço devem ser vistas como a realização de uma aprendizagem, de uma afiliação, de uma espécie de conversão. Essa passagem implica a familiarização e a prática de novos papéis e a compreensão dos ritos característicos de uma instituição dada. O *habitus* prévio do estudante participa desse processo, mas, não sendo fixo, ele pode evoluir. A integração do estudante passa pela aquisição de um saber que permite compreender o funcionamento das regras que regem a vida intelectual, relacional e institucional da universidade. Ele deve “naturalizar” os elementos problemáticos do seu contexto educacional.

A situação de aprendizagem se define pelas interações desenvolvidas entre os parceiros pedagógicos. O contexto de aprendizagem, as características e as atividades desses parceiros orientam o sentido destas interações. O estudante adota sua perspectiva através de um processo ativo e de um conjunto de interações com o ambiente acadêmico. Ele vive uma experiência de imersão em um contexto pedagógico e social.

As interações sociais contribuem para formar tanto a percepção dos estudantes sobre o ambiente acadêmico, quanto seu sentimento de pertença a este espaço. Elas permitem, igualmente, que eles compreendam e pratiquem a vida universitária como membros “competentes” dominando as obviedades,⁸ a linguagem natural do grupo, ao se situarem nesse contexto de aprendizagem específico. O estudante está afiliado ao seu grupo quando conseguir apreender a significação das “coisas” (discurso, ações, gestos) e utilizar os “métodos de compreensão” que permitem produzir um “suplemento de sentido”.

Os resultados obtidos pelo estudante, em termos de aprendizagem, estão condicionados pela natureza da perspectiva de aprendi-

8 Em francês: les allants de soi.

zagem que ele conseguiu desenvolver. O laço entre a perspectiva de aprendizagem e o seu resultado é reflexivo, cada um deles é produzido e se autoproduz. Se a qualidade e o resultado da aprendizagem não são os mesmos para todos os estudantes, é porque eles não atribuem o mesmo sentido a suas aprendizagens acadêmicas e porque eles têm representações diferentes relativas ao ambiente onde essas aprendizagens ocorrem.

O fato de focalizar a atenção no ambiente significa também que os objetos de pesquisa no contexto educativo devem ser conectados. Por isso, podemos falar de uma perspectiva socioecológica que se interessa pelas relações entre os sujeitos sociais e o seu ambiente. A complexidade das situações educativas impõe uma abordagem global, “holística”, que integre os diferentes parceiros em suas interações reflexivas e afaste sua decomposição e redução a elementos isolados. Sem abandonar as contribuições das abordagens clássicas em sociologia, esse olhar holista é uma alternativa metodológica para melhor apreender o contexto educativo no seio de uma instituição que atua com sujeitos diferentes.

REFERÊNCIAS

ADLER, M. J.; VAN DOREN, C. *How to read a book*. New York: Touchestone, 1972.

ANNOOT, E.; FAVE-BONNET, M.-F. (Dir.) *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan, 2004.

BAUTIER E.; ROCHEX J.-Y. *L'expérience scolaire des «nouveaux lycéens» : démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin, 1998.

BECKER, H. S.; GEER, B. La culture étudiante dans les facultés de médecine. In: FORQUIN, J.-C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris: De Boeck & Larcier, 1997.

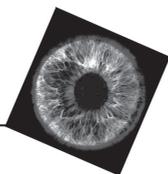
BIGGS, J. B. *Student Approches to Learning and Studing*. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 1987.

BOURDIEU, P. *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

- CHARLOT, B. *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.
- COULON, A. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF, 1997.
- COULON, A. *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: PUF, 1993.
- ENTWISTLE N. J.; ENTWISTLE A. C. Revision and the experience of understanding. In: MARTON, F.; HOUNSELL D. J.; ENTWISTLE, N. J. (Ed.), *The Experience of Learning*. 2nd ed. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 145-158.
- ENTWISTLE, N. J.; RAMSDEN, P. *Understanding Student Learning*. London: Croom Helm, 1983.
- FOREST J. F. J. (Dir.). *University Teaching. International Perspectives*. New York, London: Garland Publishing, 1998.
- FRENAY, M. et al. *L'étudiant-apprenant. Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*. Bruxelles: De Boeck & Larcier, 1998.
- GARRISON, D. R.; ANDREWS, J., MAGNUSSON, K. Approaches to teaching and learning in higher education, *New Currents*, n. 2.1, 1995.
- LAHIRE, B. Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles. In: GRIGNON, C. (Dir.). *Les conditions de vie des étudiants*. Paris: PUF, 2000.
- LIGHT, G.; COX, R. *Learning and Teaching in Higher Education. The Reflective Professional*. London: Paul Chapman Publishing, 2001.
- MANN, J. S. *Study, Power and the University*. Buckingham: SRHE et Open University Press, 2008.
- MARTON F.; SÄLJÖ, R. Approche to Learning. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 39-58.
- MARTON, F.; DALL'ALBA, G.; BEATY, E. Conceptions of learning. *Journal of Educational Research*, n. 19, p. 277-299, 1993.
- MARTON, F.; SÄLJÖ, R. On qualitative differences in learning: 1-Outcomes and process. *British journal of educational psychology*, n. 46, p. 4-11, 1976.

- MERLE, P. Le rapport des étudiants à leurs études: enquête sur trois populations scolarisées dans des filières «fermées» et «ouvertes», *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n. 26, p. 367-387, 1997.
- PAIVANDI, S. *L'acte d'apprendre à l'université*. Texte d'HDR: Université Paris 8, 2010.
- PASK, G. Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, n. 46, p. 128-148, 1976.
- PERRY, W. G. *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- POSTIC, M. *La relation éducation*. Paris: PUF, 1979.
- ROCHEX, J.-Y. *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF, 1995.
- ROMAINVILLE, M. L'apprentissage chez les étudiants. In: ANNOOT, E.; FAVE-BONNET, M.-F. (Dir.). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan, 2004.
- _____. *L'échec dans l'université de masse*. Paris: L'Harmattan, 2000.
- SÄLJÖ, R. *Learning in the learner's perspective. I: Some common-sense conceptions*. Göteborg: University of Göteborg, 1979. Report from the Department of Education, n. 76.
- SVENSSON, L. Skill in Learning and Organising Knowledge. In: MARTON, F.; HOUNSELL, D.; ENTWISTLE, N. *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh: Scottish Academic Press, 1997. p. 59-71.
- WOODS, P. *L'ethnographie de l'école*. Trad. fr. P. Berthier et L. Legrand. Paris: Armand Colin, 1990.

O CAMPUS UNIVERSITÁRIO COMO CAMPO (DE PESQUISA)¹



NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

Gostaria inicialmente de agradecer a Sônia pela ideia, pelo tema dessa conferência, e pelo convite para ministrá-la. De certa maneira, isto me propicia um momento antecipatório ao que, a partir de 1º de agosto, vou me dedicar totalmente: o espaço da vida acadêmica, no seu sentido mais preciso e amplo, e não à rotina restrita da gestão de uma universidade. Espero que, a partir de então, a gestão acadêmica se torne, para mim, um objeto de pesquisa e não um meio de vida produtor de ansiedade. Agradeço também a Xavier,² pelas palavras de elogio, em sua apresentação de um trabalho, cujos resultados compartilho com um número muito grande de pessoas. Mas, agora, vou propor que entremos direto no assunto porque esse seminário, além de ter desencadeado uma série de questões, temas e problemas, também permitiu organizar

1 Transcrição revista pelo autor.

2 Referência ao Prof. Xavier Vatin, à época diretor do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

argumentos e conteúdos para uma discussão muito pertinente e atual.

Participei da parte final da apresentação de Liliana – minha orientanda, que apresentou seu projeto de doutorado neste Colóquio – quando prometi fazer alguns comentários metodológicos que, não por acaso, se encontram organizados nesta apresentação. Trago assim uma provocação para Sônia, até em função do nome “Observatório da Vida Estudantil”. Pretendo tratar da questão do que é um campo e da distinção entre campo, observatório e laboratório. Para isso, preparei uma apresentação que não está ainda amadurecida, mas, quando se constrói uma aula, uma conferência ou uma palestra, é bom reiterar ou repetir, por que, a cada vez, teremos um domínio maior do tempo, do ritmo e dos temas da apresentação.

Eu organizei esta aula a partir do título proposto, de modo que, aqui, o título determina o conteúdo. Alguém pode ter achado que soa bem dizer que o campus é um campo, o campus é um campo de pesquisa. Agora, além de soar bonito, este título quer dizer que a vida estudantil pode ser um objeto de estudo, que configura sujeitos e que precisa de um espaço concreto para sua realização. Este espaço, normalmente, nas universidades clássicas, é o campus universitário. Isso implica reconhecer os contextos de construção desse tema de investigação, sua conformação em objeto e a própria estruturação da construção social peculiar manifesta na pesquisa sobre a Universidade, sobre seus habitantes, sobre o quê e quem conforma essa tribo e, principalmente, seus espaços na universidade.

Então, isso implica reconhecer contextos no campo institucional da formação do conhecimento. Não um, mas muitos contextos, contextos plurais, múltiplos, de produção intelectual e social. Posso dizer que, em princípio, identificamos um contexto epistemológico, visando entender os modos de possibilidade de formação do conhecimento e suas bases lógicas. Identificamos ainda um contexto social na medida que podemos dizer que a universidade se encontra na sociedade, a universidade faz parte da sociedade, a universidade, de alguma forma, reproduz ou participa do processo de reprodução social. Precisamos entender o

contexto social mais amplo, até para entender a história da instituição universitária, como base para analisar sua inserção atual, seus compromissos, sua missão. E, por fim, o contexto político: nada que é humano pode se dar ao luxo de não ser político. Na vida social, tudo é política. Nessa discussão, proponho organizar primeiro o contexto epistemológico.

O conceito “a ciência”, com um artigo definido “a”, como se houvesse uma única ciência, que se diversifica ou pluraliza pela fragmentação disciplinar, tem contestação. Essa é uma contestação muito antiga. Pode-se até dizer que, há mais de 140 anos, já se contestava a ideia de unicidade da ciência, uma ideia supostamente cartesiana. Mas, se formos mais atrás na história da filosofia, Descartes já pensava dessa maneira para sistematizar um momento da história das ciências. Essa interpretação predomina, como se quem reconstruiu Descartes, o fez de um modo que reproduziu muito mais o interesse de certo momento da ciência – momento mais atual, certamente – do que propriamente a raiz ou matriz da ciência cartesiana. Até por que Descartes era contestado, mesmo no seu tempo, quando tinha Pascal “marcando junto”.

No apogeu do Positivismo, já no século XIX, um filósofo alemão, Wilhelm Dilthey, propôs que as ciências teriam dois grandes eixos, ou modalidades: as ciências da natureza (*naturwissenschaften*) e as ciências do espírito (*geisteswissenschaften*). Isso é retomado, na década de 1950, por um grande intelectual inglês, Charles Percy Snow, um romancista que também era físico e, no tempo da Segunda Grande Guerra, foi diretor do equivalente ao nosso CNPq. Snow fez uma conferência na famosa Universidade de Cambridge, que depois foi publicada num pequeno livro “As duas culturas”, onde é reativada a concepção dicotômica ou dualista da ciência. Isso produz, posteriormente, já nas décadas de 1980 e de 1990, o que se chamou de “a guerra das ciências”. Eu vou apenas fazer uma menção muito rápida a essa guerra das ciências, por que dela resultam alguns movimentos de desvalorização do que se chamava antes de ciências humanas, quase como uma retomada da

ideia de duas ciências, só que antagônicas e, não, como queria Snow, em sinergia, buscando alguma forma de integração.

A ousada proposta de Snow lança, num sentido mais projetado, mais avançado, o conceito de que as ciências são culturas. Inclusive, a base conceitual do experimento pedagógico institucional que está em curso em algumas Universidades Federais, que são os Bacharelados Interdisciplinares (BI), é a noção de que culturas, nesse registro, são pelo menos três: as ciências, as humanidades e as artes. Por isso que, no BI, quem entra numa grande área, e em sua respectiva cultura, é de algum modo, compulsoriamente, induzido à exposição nas outras duas.

Vamos retomar nossa argumentação, para falar do contexto social. O contexto social em que estamos tem sido chamado de globalização. Muita gente não gosta da palavra, os franceses preferem mundialização, que é outra forma de trabalhar com referenciais mais críticos, mas a questão fundamental é tratar o fenômeno dessa enorme integração econômica no mundo. Hoje, é como se não houvesse mais nenhum produto nacional. Vocês notaram que desapareceu aquela coisa de “*made in USA*”, “*made in Brasil*”, “*made in China*”? Esses “*made in*” estão sumindo porque os diferentes países estão compartilhando muito mais os laços da economia do que de outras esferas da vida.

Isso tem produzido um padrão de desenvolvimento muito específico e próprio de nossa época. Alguns países produzem certas coisas e outros países são proibidos de fabricar essas coisas e fazem outras, o que cria relações desiguais de comércio e, portanto, uma nova subordinação. Há, nesse momento, uma prevalência da matriz tecnológica. Nem preciso falar muito sobre isso, basta mostrar esse dispositivo de intensa concentração tecnológica que estou utilizando. É um operador digital de um projetor de tela acionado por um tipo de onda eletromagnética que me permite utilizar princípios de física para poupar, por exemplo, ter alguém passando os slides para mim ou até que eu tenha de caminhar para o teclado a cada momento dessa palestra. Lembrem-se de que, há não muito tempo, pouco mais de dez anos atrás, ainda existia o retroprojetor de transparências que as pessoas escreviam ou

desenhavam à mão. Aparentemente, tudo isso desaparece, com grande rapidez.

Mas o mundo de hoje é também um contexto de extremas desigualdades sociais, com desafios ambientais imensos e uma série de questões trazidas sobre o mundo do trabalho. O efeito disso tudo sobre a política é, em muitos lugares, uma reconstituição e reforçamento do Estado. A principal demonstração da revalorização do Estado, neste momento, é a crise financeira internacional de 2008, quando foi necessária uma intervenção, como ninguém, nas décadas de 1980 e 1990, no período do neoliberalismo, onde o Estado tinha cada vez um papel menor, o que se pensava ser mais possível.

Essa reconstituição do Estado, pós-crise contemporânea, traz um debate que precisa ser feito – e aqui, certamente, não é o lugar para isso – sobre a natureza propriamente pública ou apropriadamente privada dos governos e do próprio Estado. O tema da intersetorialidade comparece no cenário da governança política, regulada por um grande dispositivo de governança que é o Estado. Temos, recentemente, no Brasil, uma expansão de políticas sociais. Isso é inegável, mas se trata de uma expansão tardia, quer dizer, aparece tardiamente em muitos contextos e ainda nem chegou a outros, mas, fundamentalmente, se recupera ou redefine o papel do Estado. Duas dessas marcas agora se referem ao Brasil: uma, no campo da saúde, é a reforma sanitária realizada entre nós, que sofreu certo grau de comprometimento ou cooptação da sua base ideológica e política; outra, no campo da educação, compreende uma reforma universitária frustrada. Finalmente, o contexto político completa-se com um retrocesso doutrinário, assim definido no sentido das grandes teorias, das grandes ideias, onde os atores sociais assumem posições conservadoras e dificultam uma discussão, eu diria, mais pensada no futuro, sobre alguns dos temas que são clássicos do contexto político.

Na educação superior, eu vou meramente apresentar uma lista de temas e problemas. No Brasil, a Universidade ainda padece de defeitos herdados, distorções ou perversões, como queiram. Nisso, o que

mais me incomoda é a questão da cultura, ou melhor, da incultura. A universidade brasileira contemporânea deixou de ser uma instituição da cultura. Nem se preocupem, não vou falar de Universidade Nova hoje, a não ser que me provoquem. O que eu vou comentar sobre essa questão é que se trata de uma previsão de contexto na medida que há um cenário epistemológico onde, muito claramente, uma mudança é visível. Alguns preferem falar de uma mudança de paradigma, outros até dizem que temos uma nova renascença em curso – onde pautas, matrizes, modelos de pensamento convencionais, ou mesmo clássicos, passam a não dar conta da complexidade da realidade, para isso precisando de pensamento complexo, a partir de lógicas alternativas. Esse tema, muito presente em todas as discussões da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, traz a questão da articulação dos saberes. Podemos considerar que, em especial, os saberes formais, institucionalizados, saíram dos seus espaços protegidos, e a universidade é um deles, para se articularem a saberes que, como antes se dizia, são saberes populares. Referem-se a certa cultura do outro, tão outro e tão diferente, que não era mais o outro da universidade.

Também este é o tempo dos modelos de pensamento que sejam capazes de sintetizar, e não apenas fragmentar, para produzir a compreensão do mundo. No cenário da prática acadêmica, estamos no espaço do pensamento que procura superar a disciplinaridade; no cenário da prática profissional, creio que estamos superando a especialização. Cada vez menos se valoriza a especialização, pelo menos nos centros de vanguarda e nas áreas de vanguarda no mundo do trabalho. Por quê? O que está ocorrendo é que no mundo do trabalho em geral, os processos produtivos, os setores produtivos, na sociedade do conhecimento, se transformam numa rapidez tal que, se alguém se especializar em alguma coisa, essa especialidade corre um grande risco de se tornar inútil, dentro de dois, três anos, quando o sujeito termina a sua especialização. Neste cenário, é possível se falar num processo de ‘desprofissionalização’. É claro que todos os que construíram histórias pessoais e profissionais, de vinte, trinta, quarenta anos, e aprenderam a fazer certas coisas,

já estão com medo de ter que aprender a fazer outras coisas. Então, para todos os sujeitos que foram formados no ‘especialismo’ e, nesse registro, se constituíram como profissionais, deve ser duro descobrir que o mundo mudou, de modo tão intenso, com velocidade tamanha, que o que eu, por exemplo, sei ou sabia fazer, pode não ter mais a mesma utilidade – isso num sentido utilitarista simples, ou a mesma organicidade, para aquele mundo que, conforme mostrei, experimenta constantes rupturas, rupturas de cultura, rupturas de paradigmas.

É um cenário de muitas e ricas conexões, um cenário que supera o velho conceito de memória. Há pouco, eu usei um dispositivo de armazenamento digital para transferir meus slides para essa máquina. Esse pequeno instrumento carrega um enorme volume de informações, tudo o que está sendo traduzido em cores, em signos, em símbolos, nos slides desta apresentação. É um volume de informação maior do que aquilo que cabia em qualquer compêndio, tendo como suporte livros físicos, há dez anos. O dispositivo que usei não é sequer um *top* de linha, apenas um *pen-driver* de oito gigas, que pode armazenar todos os livros já publicados em toda a história da minha área específica de formação.

O que isso tem a ver com nossa conversa? É que, com esse dispositivo (e outros que foram sucessivamente inventados e tornados obsoletos), a informação pode ser recuperada numa velocidade perto da velocidade da luz, o que significa que, se alguém passar a me cobrar por ter memorizado, digamos, um milionésimo dessa informação, é burrice! Porque eu posso e qualquer um pode, numa fração de milionésimo de segundo, recuperar essa informação. Tudo o que pensamos e construímos sobre o que é educar, o que é pedagogia, o que é formação, tem que ser revisto em função de alguns desses temas. O curioso é que nós, nossas universidades, nossos professores, em salas de aula, laboratórios, instituições de ensino, continuamos formando sujeitos com base em conteúdos e não em métodos e lógicas.

É claro que paradigmas alternativos de formação redefinem o cenário da prática, hoje, na direção oposta, mais método e menos conteúdo. Nesse caso, é mais importante alguém saber como recuperar

uma dada informação ou conhecimento e ser capaz de verificar sua validade e credibilidade do que propriamente memorizar a informação em si. Podemos ter chegado ao ponto de repensar o que é humano e o que é maquínico, no panorama da pedagogia contemporânea. Muitos filósofos, estudiosos e teóricos, principalmente franceses, avançaram nessa direção.

Para, finalmente, entrar em nosso tema, vou propor, inicialmente, um foco na questão da revisão dos modelos de compreensão do conceito de campo, naturalmente restrito ao que importa para a análise da educação em geral. Para isso, vou me ater a uma dessas revisões de modelo, sempre tão necessárias, com base no conceito de campo. Vou demonstrar a vocês, espero, que se trata de um conceito metafórico de extrema utilidade, proposto e aplicado nas ciências, em geral, de três formas.

A primeira é o campo como metáfora do próprio objeto de investigação – eu vou passar muito rápido por esta forma de uso do conceito. Nesse caso, ‘campo’ constitui um significante que se refere a um lugar definido e reconhecido pelos elementos que o constituem, como se fosse um território ou espaço físico delimitado por fronteiras e marcos. Esse conceito de espaço dinâmico, delimitado, que tem sido muito usado na física, subsidia e estrutura várias teorias localizadas. Campo gravitacional, campo eletromagnético, campo atômico, campo de força, são todos metáforas conceituais que a física usa. Por exemplo, na saúde é muito popular o uso do conceito “campo” no sentido de campo de forças políticas. Na saúde, até se fala em campos de forças, notem bem, como uma analogia ao conceito de campo como objeto.

A segunda é a metáfora de campo por referência a práxis, que vemos, em sua formulação mais ampla e bem acabada, à teoria social de Pierre Bourdieu. Em 1975, Bourdieu ajusta sua teoria do campo social aplicada ao campo científico, definindo-o como o espaço social onde opera um capital simbólico específico, que é o capital científico. Posteriormente, convidado a fazer uma conferência – publicada em 1997 – num instituto de pesquisas em agronomia, focando no conceito de

campo científico, Bourdieu propõe que, na sociedade, esse espaço social, relativamente autônomo, chamado campo, com esta conformação, vale na economia, vale na política, vale nas artes, vale na religião e vale nas ciências. Se algum de vocês tiver mais curiosidade sobre esse tema, que é muito rico, muito interessante, a teoria do campo de Bourdieu, pode procurar referências que são abundantes na internet hoje. Mas, para prosseguir com o nosso assunto principal, vou apenas assinalar que, de todo modo, caberia aqui uma derivação de Bourdieu, ao propor a ideia de que o campo da prática científica é um campo de ação tecnológica, um espaço de aplicação de saberes e técnicas. É possível designar, por exemplo, saúde ou educação como campos de atuação tecnológica, mais que campos científicos senso-estrito.

Agora, com o convite para essa palestra, Sônia me convocou para falar sobre a metáfora de campo por referência a método. Essa é a terceira modalidade de uso da metáfora de campo nas ciências. Aqui, “campo” pode ser definido como espaço ativo de observação, coleta ou produção de dados numa pesquisa científica. Alguns acreditam que dados são coletados, outros estão convictos de que dados são produzidos. Eu defendo que dados são produzidos, mas, se alguém quiser discutir mais a respeito dessa posição, podemos trocar ideias agora ou nos debates. Minha referência a campo, neste terceiro sentido, se baseia no contraste entre três dispositivos de produção do dado na ciência: o laboratório, o observatório e o campo. Eu vou usar dois minutos da minha fala para introduzir essa distinção.

O primeiro e mais antigo dispositivo (ou *locus*) de produção do dado científico é o observatório. Vocês sabem que a física e a matemática derivam, diretamente, do investimento intelectual posto sobre o Céu e a Terra, às vezes com certa aura de transcendência religiosa, mas sempre com firmes intenções práticas. Por exemplo, a Astronomia e a Geometria, conhecimento dos astros e medida da Terra, utilíssimos para a navegação. Esse investimento fez com que, em vários lugares, fossem criadas instituições ou dispositivos de produção de dados sobre estrelas e sobre fenômenos naturais. Isto fez com que um padrão de

produção de conhecimento, caracterizado pelo distanciamento, especificamente por distanciamento físico-material, entre objeto e sujeito do conhecimento, definiu um *locus* especial da ciência que se chamou de “observatório”. É claro que se encontram observatórios astronômicos em culturas muito antigas, muito antes do advento da ciência; eram observatórios não científicos, mas com a finalidade específica de registrar posições relativas dos astros para a construção de calendários e outras funções rituais.

O segundo dispositivo ou *locus* de produção do dado científico é o laboratório, inventado no momento de constituição da ciência. O nome laboratório significa lugar onde se trabalha; lembremos do latim, o radical *labor*, de laboral, de colaborar, de laborioso. O que caracteriza um laboratório é que o pesquisador, em vez de observar à distância uma dada realidade (como faz num observatório), traz essa realidade para ser trabalhada dentro de um espaço controlado. O que é um laboratório, desses bem típicos? É um lugar em que se padroniza tudo o que for possível para controlar a observação. Idealmente, num laboratório, controla-se tudo, não se varia nada, exceto o objeto a ser construído na produção do conhecimento. São amostras que vêm para exame, são sujeitos que participam de experimentos, são casos a serem examinados, são cobaias trazidas do seu habitat. Só que, dentro do laboratório, para terem uma validade científica definida de modo bem estrito, as condições de controle são tão precisas e rigorosas que não se pode reproduzi-las na realidade do mundo, mas somente na realidade do laboratório. É por isso, usando um exemplo da minha área, que a demonstração de que certa droga é eficaz em laboratório significa apenas o início de um longo e penoso processo. Essa substância deve ser testada em sua eficácia para a mudança do estado de saúde fora do laboratório, é preciso que o laboratório seja, de diferentes maneiras, necessariamente referido à realidade de origem, que o pesquisador translada, para observação, ao interior do laboratório.

O terceiro e mais recente dispositivo ou *locus* de produção de dados é o campo. Com este registro, o campo foi inventado (inventado

aqui não é no sentido literal ou metafórico, mas de fato, realmente) por Bronislaw Malinowski, essa figura extraordinária que foi um dos fundadores da Antropologia. O que faz Malinowski? Na sua formação, vai para uma cultura externa, estranha, distante, os nativos das ilhas Trobriand, arquipélago do Pacífico Sul. Como relatório de sua pesquisa, publica uma grande monografia intitulada “Os Argonautas” que contém um capítulo introdutório incrível. Trata-se de um dos maiores clássicos das ciências humanas e sociais porque aí ele define, concebe ou inventa, o conjunto fundamental de regras, critérios e parâmetros que têm sido seguidos pela metodologia da pesquisa nessa área por mais de cinquenta anos. Isso, até que a etnometodologia – de que o professor Alain Coulon, aqui presente, é um dos expoentes – contesta alguns desses princípios e parâmetros e reinventa a observação participante, para que os sujeitos da pesquisa se sintam encorajados a alterar, mesmo minimamente, o objeto pesquisado, tornando-se igualmente sujeitos de pesquisa. E é interessante verificar, nesse capítulo inicial de *Os Argonautas*, que se trata de um sujeito convencendo pesquisadores empiricistas da área da biologia ou representantes das ciências ditas exatas, de que é possível se fazer uma ciência humana com igual rigor e sistematicidade. Só que isto se viabiliza em um ambiente, outro lugar, que não é distante e nem artificial, como os observatórios e os laboratórios que ele define, com um espírito assumidamente instituinte, como “o campo”.

Então, o termo campo é usado por Malinowski para designar um dispositivo metodológico de produção de dados e informações de interesse científico, onde o pesquisador se insere, e para isso, é preciso que se desloque até ele. Aí, o pesquisador constrói um espaço de trabalho (portanto, um laboratório) um espaço de observação (portanto, um observatório) nesse campo. E Malinowski inventa também as formas iniciais de registro e processamento desse material, assim produzido, sendo o principal, o diário de campo. Outra publicação importante de Malinowski fala sobre o diário de campo: Um diário do sentido estrito do termo. Qual é a grande novidade do conceito de campo? É a concepção de que é necessário ao pesquisador sair de onde está, do seu gabi-

nete, do seu mirante ou do seu casulo, para encontrar o mundo real. Em comparação, o laboratório gera um conceito oposto: o pesquisador fica onde está, recolhe e traz amostras, transporta efeitos de fatos, eventos, processos, documentos de um mundo externo a ele. Por seu turno, o observatório distancia e, ao distanciar, permite tomar a perspectiva que concederia neutralidade axiológica a essa, assim chamada, observação científica. O campo é distinto. Nele, o pesquisador encontra-se imerso, tem que estar dentro, e, considerando sua posição de *insider*, de dentro, pode interferir no campo, deve participar do íntimo do campo. Esse é um argumento fundamental para Malinowski, visando a demonstração da eficácia ou validade metodológica do trabalho de campo.

A década de 1960, *The sixties*, os anos 1960 foram muito interessantes. Não é a geração de vocês, mas é quase a minha. Alain Coulon também é da década de 1960; Sônia não tem idade, como todas as mulheres, não vou incluí-la nesta questão de gerações. Enfim, a década de 1960 foi muito interessante e uma de suas marcas é que se contestava tudo. É claro que muitas dessas contestações foram datadas, outras não e, portanto, mantêm sua atualidade. Uma dessas contestações que permanecem atuais se refere ao nosso tema em pauta. Naquela década, se concebeu uma nova etnologia, uma nova ciência da cultura, ou das diferenças culturais, uma nova ciência do simbólico que praticamente começava por contestar o conceito já clássico de campo: trata-se da Etnometodologia. Os primeiros etnometodólogos trabalhavam com observação participante, diário de campo, numa metodologia etnográfica formalmente similar à criação malinowskiana, só que para iguais, para pessoas ou sujeitos com quem os pesquisadores tinham proximidade. Aí começam os estudos de antropologia urbana, de vagabundos, de desviantes, de pacientes e, no extremo da proximidade sujeito-objeto, etnografias do campus universitário. Isso é muito interessante, o livro de Coulon, que todos vocês conhecem, narra como os fundadores da Etnometodologia, Cicourel, Becker e outros, estudam os próprios estudantes. Buscavam fazer com que os aspirantes a antropólogo descobrissem que não precisavam ir para aquela tribo exótica da Amazônia

para aprender o método etnográfico, podiam fazê-lo ali mesmo, junto. Eu não sei quantos de vocês estão pensando em fazer etnografia dentro do IHAC,³ mas pode ser muito interessante avaliar algumas aplicações nessa direção.

Essa ruptura implica uma ciência da cultura capaz de superar o conceito de campo. Por quê? Porque aquela ideia do campo como dispositivo metodológico com base num território delimitado, distante – não no sentido do objeto de pesquisa que estava sendo posto, mas distante no próprio conceito daquele dispositivo – é questionada. E depois se justificaria um movimento mais recente – muito mais recente, aliás – no sentido de conceber uma etnografia sem campo. Assim, o conceito de territorialidade foi superado a formalização desse “não-dispositivo”, inserida em termos de uma reflexividade das ciências da cultura, nesse aspecto, esperou um tempo bastante longo e, só na década de 1990, é que aparecem contribuições e provocações nessa vertente. Mas, eu dizia a Sônia, que fiz algumas leituras a partir da provocação dela, ao me convidar. Seleccionei a contribuição de um antropólogo muito interessante, formado na Escola de Chicago – uma escola muito conhecida por ter sido justamente um dos centros de difusão da etnometodologia – que é o Arjun Appadurai. Um pouco mais velho que eu, Appadurai nasce na Índia, mas faz quase toda a sua formação universitária nos Estados Unidos, onde se torna um estudioso do processo de globalização. O livro mais famoso dele é *As dimensões culturais da globalização*, já traduzido em português. Outro muito interessante é *A vida social das coisas*.

Eu trouxe uma foto de Appadurai para vocês verem, é sempre bom a gente conhecer a cara dos autores. Vejam como ele realmente é simpático, um típico *scholar* indo-norte-americano. Quem tem alguma convivência acadêmica com os Estados Unidos, verifica como a adaptabilidade dos indianos à universidade americana é impressionante, realmente admirável; praticamente em todos os campos de conhecimento

3 Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Prof. Milton Santos, unidade da UFBA que abriga os bacharelados interdisciplinares.

hoje encontramos indianos. Isso representa um contraste por que antes o campus universitário norte-americano podia ser visto como um território judeu.

Nesse momento, o dado que mais nos interessa sobre Appadurai é o seguinte: estamos negociando três convênios de intercâmbio, construindo vínculos internacionais para o IHAC. Um deles, vocês já sabem que é a Universidade de Coimbra, com o Programa de Licenciaturas Internacionais: aquela ideia do aluno entrar no BI e fazer dois anos de bacharelado em Coimbra; retorna, completa sua licenciatura aqui, e ganha os dois diplomas. Isso já está bem avançado. A segunda iniciativa, com a Universidade de Paris VIII, é o Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, justamente onde este simpósio se insere. E, a terceira iniciativa, é um vínculo com a *New York University* (NYU), uma grande universidade com um campus urbano, no centro de Manhattan, que se encontra numa onda de internacionalização muito intensa, abrindo extensões e campi universitários em vários locais do mundo. Estamos avaliando iniciar, aqui na Bahia, um desses programas, na forma de um programa de verão. O conceito na base dessa nova onda de internacionalização acadêmica é que, por terem o primeiro ciclo de graduação, os Estados Unidos e os países europeus agora possuem intercompatibilidade em arquitetura curricular. No Brasil, algumas universidades avançam nessa compatibilidade e, dentre essas poucas (são apenas nove Universidades), estamos, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), com os seus Bacharelados Interdisciplinares. Estou contando tudo isso porque o equivalente ao Instituto de Artes Humanidades e Ciências Milton Santos, na Universidade de Nova Iorque, chama-se *Steinhardt School of Arts, Humanities and Human Development*. O mais novo professor e pesquisador de grande prestígio por eles contratado é justamente Arjun Appadurai.

Bom, feitas as apresentações, podemos agora examinar o que propõe Appadurai. A construção do conhecimento sobre o mundo tem sido dominada por metáforas referenciadas por categorias de lugar, o

que inclui nosso grande pensador e geógrafo Milton Santos. As metáforas principais dessa categoria são espaço, território, paisagens e lugar. Appadurai, de fato, não estabelece qualquer diálogo intelectual com Milton. Praticamente desconhecido na universidade americana, Milton Santos é prestigiado na França, entre os geógrafos e, fora da França, na Europa, entre cientistas sociais aplicados. Por exemplo, antes de criar um vínculo conosco, Boaventura Santos nunca tinha ouvido falar de Milton Santos, apesar do possível parentesco. Tal como Milton e Boaventura, Appadurai critica a geografia da globalização e, para subsidiar sua análise, propõe metáforas etnorreferenciadas. Propõe conceber população, sociedade, ambiente e cultura como metáforas de outra ordem que, no mundo hoje, não precisam mais do lugar, não são mais territorializadas. Por exemplo, a maioria da população cabo-verdiana não mora mais em Cabo Verde, vive em Boston, na Nova Inglaterra, em Montreal e na França, e uma parte pequena, mora no Brasil; em Cabo Verde encontram-se apenas quinhentos mil dos 5 milhões de cabo-verdianos.

O conceito de população, hoje, não se refere mais à geografia; como referência territorial de sociedade, menos ainda. Já pensaram o que concretamente seria a sociedade brasileira? A teoria sociológica clássica diz que cada sociedade é singular, porém cada vez menos se pensa na sociedade como una e isolada. Portanto, nesse sentido, não faz sentido se falar de uma sociedade brasileira. De fato, o conceito contemporâneo de sociedade, amplo, complexo e diversificado, é um verdadeiro nó de metáforas, com um grau de abstração tão grande que não se pode concebê-lo como referenciador de uma dada realidade. Algo semelhante se passa com outros temas/conceitos, como meioambiente e o próprio conceito de cultura. Há décadas, o conceito de cultura tem sido a “mala velha” das ciências humanas e sociais – no meu interior, se diz assim: “bater numa mala velha, pra soltar poeira”. Em 1952, Kroeber e Kluckhohn, dois eminentes antropólogos americanos, publicaram um estudo compilando, naquela época, mais de 160 significados distintos do conceito de cultura. Desde então, o conceito de cultura,

por vários motivos persiste e resiste, sendo atualmente recuperado pelos chamados estudos culturais (mas sobre isso não vou falar, porque outras pessoas certamente mais entendidas no tema poderão ajudar, nem é nosso assunto hoje).

Retomemos nosso fio. Appadurai propõe toda uma série de novos conceitos para se entender o mundo globalizado, referidos à sua complexidade, diversidade e dinamismo: além de *landscapes*, *mediascapes*, *technoscapes*, *finanscapes*, *ideoscapes* e, naturalmente, *ethnoscapes*. A proposição de Appadurai compreende recuperar, ampliar e redefinir o conceito de *landscape*. De propósito, momentaneamente, deixo a palavra em inglês (*landscape*) por que temos que ter cuidado em pensar uma transformação ou recriação conceitual dessa monta fora da língua inglesa, mesmo podendo utilizar traduções competentes. O termo paisagem é territorializado por definição, implica uma metáfora georreferenciada, de algo que quer dizer um lugar e não o campo de visão desse lugar. Mas o campo de visão muda a partir de quem olha, do mirante de onde se mira e para onde se olha. Daí a diferença entre as ideias de paisagem e de *landscape*.

Mesmo considerando a limitada correspondência semântica com o nosso idioma, proponho uma aliteração direta, traduzindo-os como neologismos: mediapaisagens, tecnopaisagens, financepaisagens, ideopaisagens e, o que mais nos interessa, etnopaisagens. Temos, portanto, uma paisagem ideológica, uma paisagem econômico-financeira, uma paisagem tecnológica e uma paisagem midiática, componentes do que é essa paisagem mais amplamente demarcada, essa *landscape*. Reitero que, ao traduzir *landscape* por etnopaisagem, perdemos uma riqueza semântica, forçados a empregar o significante 'paisagem' em português *in totum* para traduzir, transferir uma referência etnológica para o antigo conceito de lugar.

Nesse sentido, numa perspectiva appaduraiana, o conceito de campo, por exemplo, que parecia tão avançado para se pensar a metodologia dos estudos sobre a Universidade, já nasce, apesar da sua aparência, superado. Assim, se pensarmos o espaço universitário não como

um lugar, um território, um *campus*, mas territórios simbólicos múltiplos, como um meta-lugar, para evitar reduzi-lo à conhecida categoria de ‘não-lugar’ de Augé, portanto, de fato multi-*campi*, falaremos não de uma mera paisagem, de um *landscape*, mas de *ethnoscapes* ou etnopaisagens.

Eis aí nossa questão – e eu já estou me dirigindo à conclusão dessa parte: o campus universitário pode ser tomado como um *landscape* especial, uma etnopaisagem, numa abordagem simbólica do campo de visão de todos. Então, essa operação conceitual transfere, do lugar/território, para os sujeitos e suas redes sociais, a prioridade ou centralidade na conformação do dispositivo institucional, político, histórico chamado campus universitário. Em outras palavras, retira, da delimitação do espaço da Universidade, a primazia para a demarcação ou delimitação teórica e metodológica do lugar investigado, da coisa investigada, do objeto de pesquisa, dos meios e instrumentos de pesquisa e a transfere para os sujeitos epistêmicos que detêm sua mirada, que utilizam o mirante, diferenciados por perspectiva, posto que, cada um, de cada lugar, enxerga diferentes etnopaisagens.

É claro que, quando se diz, ‘o campus como campo’, buscamos construir ou estabelecer uma referência; não importa quem o enxergue, ele é uma referência concreta do processo de pesquisa. Quando falamos de uma “etnopaisagem”, que depende de quem vê, muitas questões metodológicas são trazidas por essa trajetória de tematização que nos permite distinguir laboratórios de observatórios e de campos.

Faço agora uma nota de pé de página, pensando em Sônia e neste dedicado grupo de pesquisa, porque, quando ela conversou comigo sobre este simpósio, antecipei que o conceito de observatório, na minha concepção, tem raízes conservadoras e que, talvez por isso, não seria adequado para pensar um projeto de pesquisa ativa e transformadora como sei que é o Observatório da Vida Estudantil. Mas revi essa posição, depois que me convidaram para fazer uma palestra semelhante, em outro observatório, e eu fiquei numa situação duplamente delicada ao expor minha posição de crítica ao título daquele programa. Aí, pensan-

do sobre como sair do impasse, achei que o mais correto, mais justo, inclusive metodologicamente, mais rigoroso, seria tratarmos a questão da seguinte maneira: “observatório” é um dispositivo de articulação possível de conhecimentos sobre problemas complexos, recuperado como conceito metodológico mais em função de ter sido e estar sendo cada vez mais usado e praticado. De fato, em todo o mundo, o termo “observatório” tem sido contemporaneamente utilizado como um lugar de compilação, tratamento, processamento, análise e disseminação do conhecimento sistematizado, bem mais do que apenas como unidade de produção de dados, distanciada e instrumental. Como a regra principal da praxiologia é respeitar o que é feito e praticado como indicador de efeitos e impactos, rendo-me ao uso do termo ‘observatório’ como *locus* de pesquisa de acompanhamento e monitoramento de processos de mudança cultural, social e institucional.

Isso significa que a vida real redefine o conceito de “observatório” – assim como o faz com os outros *loci* de produção das ciências – e o retira dos limites estreitos dos dispositivos metodológicos científicos. E hoje, quando falamos desse contexto tão interconectado, posso dizer que o observatório, nesse mundo virtual, nessa tecnopaisagem, é praticamente imprescindível como dispositivo de foco. Quer dizer, é o lugar de onde todos acessam a todos e que todos podem acessar, daí que a referência às redes virtuais praticamente padroniza os perfis dos observatórios contemporâneos. Todos eles, de fato, apresentam-se como grandes portais para acesso de sujeitos interessados à informação e ao conhecimento sobre objetos, temas e paisagens.

Temos mais um ponto importante a explorar nesta discussão, que é a questão da validação da informação e do conhecimento nesse momento da história. Porque armazenamento e circulação da informação e do conhecimento encontram-se tão facilitados neste mundo contemporâneo que não temos nenhuma garantia maior ou mais confiável da validade e credibilidade das informações. Por isso precisamos criar fontes e lugares de credenciamento e acreditação da validade das informações circulantes. Por exemplo, se vocês pesquisarem no Google

o tópico ‘Universidade Nova’, não acreditem em 90% das coisas que vão encontrar – da mesma maneira, não acreditem no que a revista *Veja* diz da UFRB. Então, precisamos redefinir os observatórios como lugares ou dispositivos também de validação e acreditação de informação e conhecimento na rede mundial de difusão e compartilhamento de saberes.

Nesta perspectiva etnreferenciada, ainda temos importantes questões metodológicas a tratar. Primeiro, é preciso redefinir o conceito de campo e seus correlatos, trabalho de campo e diário de campo, além de uma revisão de como trabalhar esse campo, ao ressignificar o campo como etnopaisagem, em função de conceitos teórico-metodológicos não somente renomeados, mas demarcados *ab ovo*. Em segundo lugar, temos uma logística da pesquisa de campo a recriar, pensando a metodologia como metanarrativa. Esta proposição, a metodologia como metanarrativa, não tem novidade alguma, encontra-se bem exposta e argumentada em dois livros de Alain Coulon.

O terceiro ponto não está nos livros de Coulon, mas recomendo a todos um cuidado especial nos processos de pesquisa em que participem e nas formas de compreender seus objetos e temas de pesquisa. Trata-se da distinção entre método/metodologia, estratégia de pesquisa e técnica de investigação. Quando a etnografia clássica é apresentada nos manuais da área, cria-se uma confusão terminológica ao se definir a técnica da investigação como equivalente ao plano geral do estudo e como equivalente à metanarrativa sobre a pesquisa como um todo. Então, se eu, por exemplo, perguntar a qualquer estudante de mestrado ou doutorado que está realizando seu trabalho de conclusão – qual é sua metodologia? Preliminarmente, posso afirmar que a pergunta já começa equivocada, mas vale a pena analisar algumas respostas possíveis. Se o aluno ou aluna pensar metodologia como sendo igual a técnica, pode dar uma resposta que não tem qualquer rigor, como: “meu método, ou minha metodologia, tanto faz, é a entrevista em profundidade”. Realmente, nenhuma modalidade de entrevista ou de observação constitui uma metodologia, pois tanto a entrevista quanto a observação partici-

pante são técnicas de produção de dados ou de informação. Ou alguém responde assim: “o meu método (ou minha metodologia, tanto faz) é a etnografia” ou “o meu é o estudo de caso”. Agora, a falha terminológica relativa a método-metodologia como técnica de pesquisa se estende para as estratégias de investigação ou desenhos de estudo. É interessante talvez se investigar porque essa confusão terminológica se sustenta e se mantém, porque é tão simples e fácil de entender que estratégia de pesquisa compreende o plano geral, conjunto e sucessão de etapas, procedimentos, decisões de aplicação de técnicas e instrumentos.

A entrevista é uma técnica de investigação. Ninguém faz uma pesquisa com uma única entrevista – na verdade, teve gente que até já fez, alguns superetnólogos, como Oscar Lewis e Clifford Geertz (mas eles tiveram que inaugurar novos modelos de antropologia). A entrevista é uma forma de produzir dados, que se usa para muitas coisas, fundamental para desenhos de estudos muito diversos. Por seu turno, a observação participante não é uma etnografia; é possível se fazer etnografias, estudos de comunidades, estudos de caso sem observação participante. Então, a primeira indicação que eu daria a todos e todas que aspiram à carreira de pesquisador é distinguir, com clareza, estratégia de pesquisa, de técnica de investigação, porque, quase sempre, podemos respeitar a complexidade do nosso objeto de pesquisa criando híbridos metodológicos, consistentemente equivalentes aos anfíbios epistemológicos necessários para referenciar os objetos complexos.

Precisamos também superar – e eu infelizmente não vou ter muito tempo para falar sobre isso – uma dicotomia que tem sido apresentada e é hoje quase consagrada: a separação (que chega ao extremo, como oposição) entre qualitativo e quantitativo. Tenho sempre defendido que é válido distinguir as estratégias de pesquisa por seu grau de estruturação. É claro que aqui destacamos os extremos (polo estruturado e polo não-estruturado), mas creio que existem níveis e graus de estruturação. Um estudo não pode ser só quantitativo. É inconcebível um estudo de valor científico, em qualquer campo, que seja apenas pura medida. Agora também, por outro lado, não se pode pensar que a qualidade,

por si só, se defina e se imponha. O conceito de qualidade remonta a Aristóteles, e nem ele acreditava nos extremos. Muitos séculos depois, pesquisadores-cientistas – ou profissionais da pesquisa, como gosto de chamá-los – criaram uma profilosofia da sua própria prática. E aí, da mesma maneira que apresentam Descartes como cartesiano e Flexner como flexneriano – um é repintado como o pai do disciplinarismo fragmentador e o outro é apresentado como o demônio da especialização reducionista – apresentam a ideia equivocada de que qualidade e quantidade são modalidades autoexcludentes e antagônicas. Em suma, isso é uma supersimplificação nociva do conjunto de categorias que informam a metodologia da pesquisa científica.

E agora vou finalizar, trazendo duas advertências. Primeiro, que as ciências se fundam sobre o projeto ou movimento de construção de formas de compreensão geral do mundo e que tais formas de compreensão precisam ser revistas e refeitas a cada onda desse movimento. É claro que estudos sobre a vida do estudante na Universidade, estudos sobre a relação docente que se estabelece, estudos sobre a constituição da instituição e sua história, sobre os conceitos, esse conjunto de estudos, por exemplo, constitui um movimento que busca produzir diálogos entre uma realidade concreta, considerando que muito dessa realidade se concretiza num plano imaterial, e a construção do conhecimento sobre essa realidade. A segunda advertência repousa sobre um ponto de vista heurístico. As matrizes de compreensão só têm valor se forem compartilhadas, ou seja, ninguém sozinho terá uma ideia clara, absoluta, perfeita do seu objeto de pesquisa, simplesmente porque não existe produção de conhecimento no isolamento, na solidão; é preciso reconhecer e penetrar nas redes de diálogo, difusão e validação do conhecimento.

Por isso, em certos momentos, admito ter algum grau de impaciência com certos colegas, que vêm com aquela história do discurso contra a produtividade científica, “me recuso ao produtivismo”. Penso que não tem sentido algum um membro da comunidade acadêmica renegar a produção científica ou artística. Se alguém está numa Universidade

precisa demonstrar o mérito de sua inserção mediante produtividade. Demonstrar para quem? Para sua rede de pesquisadores, na instituição, no país e no mundo, para sua sociedade científica, para a Academia Brasileira de Ciência, para as instâncias fomentadoras e reguladoras, para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Vou ironizar: é claro que sempre tem, em todos os departamentos, escolas e faculdades, algum gênio que produziu o estudo definitivo sobre algum tema importantíssimo e que nunca tentou divulgá-lo, pois seria fatalmente recusado por todas as editoras universitárias ou por todas as revistas científicas, se a elas fosse submetido. Com a obra na gaveta, ninguém vai compreender esse gênio. É possível que, só daqui a vinte anos, ele ou ela seja devidamente reconhecido(a), mas o modo como hoje as ciências se organizam institucionalmente se baseia em redes compartilhadas onde a informação ou é disponível e transparente ou não existe. Nesse sentido, postulo que há uma lógica, até mesmo anti-industrial, na produtividade científica. Por isso, às vezes, como disse, fico impaciente, até irritado, quando alguns, de modo, muitas vezes, pouco honesto, desqualificam a produtividade científica como se ela fosse da mesma natureza da produtividade do processo industrial ou do registro comercial.

E, finalmente, precisamos acrescentar a questão do *habitus* científico, latente nos discursos e manifesto nos modos de penetrar nas redes de ciência. Não se trata de penetrar em qualquer rede, não é um *orkut*, *twitter* ou *facebook*, onde basta se inscrever! As redes de pesquisadores constituem um público especial que tem regras muito bem definidas. Tais parâmetros, padrões, normas e pautas têm sido bastante estudados desde que Thomas Kuhn, na prática, inaugurou o campo dos estudos sociais das ciências. Hoje, há toda uma antropologia, muito rica conceitualmente, com enorme influência da etnometodologia, sobre como se conforma o “não dito” da ciência, o que Bourdieu chamaria de *habitus* científico.

Enfim, são essas as indicações de certa heurística científica que eu agregaria para também ajudar a construir, para compreender o campo dos estudos sobre a Universidade. Notem que, reflexivamente, termino por propor um uso metafórico de campo referente ao objeto. Revisemos esse processo: no campo da prática da educação, o uso axiológico da metáfora de campo, permite tomar o campus como um campo, redefinido como etnopaisagem que, por sua vez, exemplifica o terceiro uso da metáfora de campo como dispositivo de produção científica, quer dizer, produção metodológica, produção logística e produção heurística de conhecimento sobre esse objeto.

Foi isso o que pensei em organizar e trazer para nossa discussão, e estou à disposição para debater com vocês esses pontos e comentar outros temas que pareçam relevantes.

REFERÊNCIAS

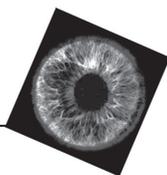
APPADURAI, A. *A vida social das coisas: as mercadorias sob uma perspectiva cultural*. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2008.

_____. *As dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema, 2004.

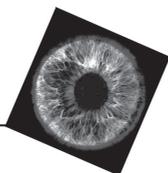
BOURDIEU, P. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. *Sociologie et sociétés*, v. 7, n. 1, p. 91-118, 1975.

MALINOWSKI, B. *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1977.

SEGUNDA PARTE:
TRAJETÓRIAS ESTUDANTIS, VIDA
E CULTURA UNIVERSITÁRIAS



FAMÍLIAS E FILHOS NA CONSTRUÇÃO DE PERCURSOS ESCOLARES POUCO PROVÁVEIS



WÂNIA MARIA GUIMARÃES LACERDA

INTRODUÇÃO

Como indivíduos provenientes de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar construíram carreiras escolares de excelência e ingressaram no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA)? Quais as práticas familiares e disposições dos iteanos que tornaram pensáveis e possíveis destinos escolares particularmente pouco prováveis? Como se ligam as histórias escolares intergeracionais?

Neste trabalho,¹ objetivo responder a estas indagações, a partir da análise das histórias escolares e familiares de três engenheiros egressos do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), cujas trajetórias foram

1 Este trabalho é parte da tese de doutoramento apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, em 2006, que contou com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

marcadas pelo êxito escolar e pela origem social relativamente desfavorecida.

O elevado nível de competência escolar exigido para ingresso no ITA, de modo geral, requer que o percurso escolar dos iteanos, desde os anos iniciais do processo de escolarização, seja marcado por um excelente desempenho escolar e que as famílias se mobilizem na constituição desses percursos. Mesmo no caso daqueles iteanos que se originam de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar, o nível de competência escolar exigido para ingresso no ITA indica que há participação das famílias na *fabricação das exceções*. (FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999, p. 12)

A preocupação educativa nas famílias contemporâneas de diferentes meios sociais tornou-se comum. A família perdeu o poder de designação do herdeiro, agora é a instituição escolar que assegura a certificação, os diplomas e as marcas de qualificação, segundo critérios que lhe são próprios, colaborando, de forma decisiva, na definição da posição social futura de cada um dos membros da família e, portanto, definindo o futuro da linhagem. (CHARLOT; ROCHEX, 1996)

A certificação escolar socialmente requerida, conforme Queiroz (1991), faz com que aqueles que não a obtêm sejam vistos, eles e suas famílias, como socialmente desvalorizados e desqualificados. Portanto, o valor de uma família passou assim a ser considerado em função do capital escolar detido pelo conjunto de seus membros.

A importância do capital escolar na sociedade atual e o fato de que este é um recurso pessoal que precisa ser incorporado e certificado pela instituição escolar fizeram com que a reprodução social simples, de uma geração a outra, se tornasse mais dificilmente garantida e transformou as relações entre as gerações. Cresceu a independência intergeracional, uma vez que as crianças reproduzem menos a história de seus pais (SINGLY, 1993; CHARLOT; ROCHEX, 1996) e as trocas entre as gerações se tornaram mais complexas e submetidas ao *efeito escola*. (SINGLY, 1993)

As regras de distribuição dos lugares na sociedade e os conteúdos das transmissões intergeracionais hoje estão relacionados ao lugar da escola e da criança nas famílias e ao valor dos diplomas. O nível de escolaridade dos filhos passou a se constituir em uma norma de integração social e o diploma em um *bilhete de entrada na vida* e uma espécie de marca do valor da criança. O sucesso escolar das crianças passou a se constituir também em uma marca do sucesso pessoal dos pais, ou seja, passou a atestar o valor desses últimos como pai e como mãe.

Diante do valor que a escola passou a ter, cada vez mais a ajuda escolar dos pais aos filhos passa a ocupar um lugar central na vida familiar. O tipo de ajuda escolar que os pais podem dar a seus filhos se relaciona ao lugar ocupado pelas gerações no espaço social, aos recursos de que dispõem e à história de cada geração.

Conforme Godard (1992), ainda que as ajudas escolares das famílias não sejam quantitativamente significativas, dado que elas podem não dispor dos recursos necessários para empreender as ajudas escolares mais rentáveis ou quantitativamente relevantes, elas têm grande importância, porque sua relevância se encontra no fato de que, por meio delas, são atribuídos sentidos aos laços entre as gerações.

Este trabalho, para responder às indagações sobre os destinos escolares de exceção de iteanos, construídos por famílias e filhos, vincula-se aos trabalhos de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, inscrevendo-se na tradição disposicionalista da ação, que reconhece a “intermediação das crenças ou representações na relação entre indivíduo e situação”. (NOGUEIRA, 2004)

Assim, na análise das práticas e representações das práticas dos iteanos no universo escolar, a partir da inscrição na tradição disposicionalista, leva-se em conta o passado incorporado pelos sujeitos, ou seja, os processos de socialização vividos que constituem suas disposições a pensar, sentir e agir – o *habitus* –, valorizando-se, também, o sentido que os sujeitos atribuem àquilo que fazem.

A noção de *habitus coletivo*: “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona

a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações [...]” (BOURDIEU, 1994, p. 65), de modo geral, é considerada mais adequada para explicar as condições macroestruturais das ações dos sujeitos. (NOGUEIRA, 2004) Nesses casos é levado em conta, de modo mais relevante, o fato de que a constituição do *habitus* se dá de acordo com a posição dos sujeitos na estrutura social e que cada sujeito age, de certo modo, replicando aquilo que é típico de seu grupo social de pertencimento. Dessa forma, os indivíduos socializados em uma dada posição social incorporariam disposições típicas dessa posição e suas ações, ao longo de suas trajetórias sociais, dar-se-iam de acordo com essas disposições.

A noção de *habitus*, portanto, permitiria uma aproximação das disposições e das práticas recorrentes entre indivíduos de uma mesma posição social, ou seja, conforme o volume e estrutura dos capitais possuídos e do *sentido do trajeto social* (BOURDIEU, 1992a), mas seria menos operante, por exemplo, para a análise das trajetórias escolares pouco prováveis.

Porém, a noção de *habitus individual*, uma variação do *habitus coletivo*, Bourdieu (1994, p. 65), – porque condensa as relações entre as condições sociais de existência, atuais e potenciais, a subjetividade dos sujeitos e as pressões e estímulos dos campos, isto é, das situações nas quais os sujeitos são levados a fazer suas escolhas – parece colaborar também para explicar o processo de construção dos percursos escolares atípicos, desvios em relação ao mais provável, permitindo analisar situações nas quais se escapa, ainda que seja no início do percurso escolar, de uma homologia entre as condições de produção do *habitus* e as condições de seu funcionamento. (BOURDIEU, 1998b)

O *habitus individual*, enquanto conjunto dinâmico de disposições, uma vez que as disposições se sobrepõem ao longo da vida, de acordo com as situações sociais vivenciadas e as disposições originais, engendra práticas que podem se diferenciar daquelas que são consideradas as mais comuns e esperadas para determinado grupo social, em determinadas situações sociais.

É preciso considerar ainda que cada pessoa, em decorrência da subjetividade, do tempo vivido, do lugar ocupado, tanto físico quanto social, e do sentido de sua trajetória, incorpora, de modo singular, os esquemas de percepção, de apreciação e de ação, que são socialmente constituídos, mas individualmente incorporados, advindo daí a singularidade de cada *habitus individual*.

Dessa forma, uma das perspectivas de análise de “como” iteanos, oriundos de famílias escolar e culturalmente desfavorecidas, chegaram ao ITA, assumida neste trabalho, é considerar que os iteanos, a partir do *habitus individual* constituído, produto incorporado dos processos de socialização aos quais se submeteram e foram submetidos, especialmente na família e na escola, conforme as propriedades ligadas à posição social (atual ou potencial) e as situações sociais vivenciadas, envolveram-se no *jogo escolar* pelo qual tinham *interesse*. Este envolvimento requereu que os iteanos assumissem uma atitude reflexiva sobre o sentido desse jogo, fizessem ajustamentos e escolhas, tomassem posições e agissem estrategicamente, de acordo com as disposições constitutivas dos seus *habitus individuais*.

As tomadas de posição e o interesse pelo jogo escolar se dão nas situações, ou seja, nos *campos* – espaço de relações e disputas entre grupos com diferentes posições sociais – nos quais existem alvos que estão em jogo ou que geram interesses específicos. Dessa forma, os iteanos, ao se envolverem em determinado campo, tinham interesse ou *illusio* no jogo aí existente, o que faz parte de seu *habitus individual*, ao mesmo tempo em que o constitui.

Considerando a singularidade presente no *habitus individual* e devido ao fato de que os casos de percursos escolares de excelência estudados neste trabalho escapam às tendências, propensões ou inclinações sociais mais prováveis, optou-se pela reconstituição de cada um dos trajetos, de modo a observar a configuração singular de elementos interdependentes e as situações vivenciadas pelos iteanos que levaram à constituição de cada percurso escolar.

Diante disso, as contribuições de Bernard Lahire (2003, 1997b), vistas como prolongamento da teoria bourdieuniana, tornaram-se importantes para colaborar na análise dos elementos explicativos das trajetórias escolares pouco prováveis desses iteanos, no que se refere à abordagem da singularidade de cada uma das histórias escolares modeladas socialmente por meio da reconstituição das biografias escolares dos iteanos.

JOÃO OU “TRÂNSFUGA FILHO DE TRÂNSFUGA”²

O dia mais feliz da vida dele [do pai] foi o dia em que eu me formei.

[...] A vida dele estava resolvida.

João nasceu em 1966 e, na época da entrevista, tinha 38 anos de idade. Ele ingressou no ITA aos 18 anos, e concluiu o curso de Engenharia Aeronáutica em 1988. Em seguida, especializou-se em Administração pela Fundação Getúlio Vargas, além de finalizar um MBA em Administração no exterior, financiado pela instituição bancária na qual trabalha. Foi um aluno brilhante, desde o início de sua trajetória escolar, apresentando um desempenho de sucesso.

João é filho único, o que parece indicar a utilização da estratégia de fecundidade por sua família: por meio da redução da prole, os pais puderam concentrar toda a energia familiar e os recursos apenas em um filho, favorecendo seu desenvolvimento em direção a uma carreira escolar de excelência. João vive na cidade de São Paulo, é casado e pai de dois filhos.

O pai de João nasceu no ano de 1927 e passou por processos de mobilidade ascensional social, escolar, profissional e de deslocamento geográfico. Ele concluiu três cursos superiores, dentre eles dois de for-

2 BOURDIEU, 2005, p. 109.

mação de professor. Quando João nasceu, ele contava 39 anos de idade e a mãe de João, 41 anos, o que indica que o nascimento do filho foi adiado, se comparado à média de idade com que as mulheres brasileiras têm seu primeiro filho. Também o casamento dos pais de João ocorreu tardiamente, se comparado à idade na qual geralmente os homens e mulheres brasileiros se casam, ou seja, aproximadamente aos 30 anos de idade.

O fato do casamento ter ocorrido após o pai de João concluir o primeiro curso superior em São Paulo parece indicar que esse adiamento se deveu ao interesse do pai em concluir seus estudos superiores, qualificando-se melhor para o mercado de trabalho, antes da constituição de sua família, e uma tentativa do pai de reduzir a distância social entre ele e a mãe de João, pois a posição social de origem da mãe era mais elevada em função do capital econômico e cultural possuído pelos pais dela.

Os pais de João se deslocaram da região Nordeste, onde se conheceram, para a cidade de São Paulo. A mãe de João, que nasceu em 1925, deslocou-se geograficamente de uma cidade do interior de Sergipe para Aracaju e, após, para a cidade de São Paulo, junto com toda a sua família de origem.

O deslocamento geográfico do pai de João significou o afastamento de sua família de origem e se deu, inicialmente, da zona rural de um pequeno município de Sergipe para a área urbana de uma cidade próxima e, posteriormente, para Aracaju e para a cidade de São Paulo.

João não conheceu seus avós das linhagens paterna e materna, mas teve acesso a informações sobre eles. Com relação aos avós paternos, disse que eles eram analfabetos, moravam em um sítio no interior de Sergipe e tiveram 11 filhos. Mas, de acordo com João, a condição social desfavorável dos avós paternos não lhes comprometia a sobrevivência.

A linhagem materna, segundo João, era diferente socialmente, apresentava “outro modo de vida”. O avô materno era tabelião, com algum nível de escolaridade, talvez o ensino médio, mas não havia

concluído a educação superior. Em função da ocupação do avô materno, a família tinha uma condição financeira favorável e vivia em uma cidade do interior de Sergipe, às margens do rio São Francisco, uma indicação de prestígio na hierarquia do espaço de lugares da cidade. A avó materna era alfabetizada e se ocupava de atividades em casa. O tamanho da família da linhagem materna era menor que o ramo paterno, seis filhos.

A mãe de João, apesar da origem em uma família com nível de escolarização e social mais elevado se comparada à linhagem paterna, concluiu apenas as séries iniciais do ensino fundamental e dedicou-se às funções de dona de casa. João atribui o fato de sua mãe não ter estudado, apesar das condições favoráveis, às questões de gênero, ou seja, entendia-se que “mulher não precisava estudar”.

A dedicação do pai e da mãe de João à sua carreira escolar era diferenciada. O pai era aquele que valorizava a escola, dedicava-se com empenho às questões de ordem escolar do filho. A mãe não acompanhava o processo de escolarização e apesar de permanecer mais tempo ao lado dele, não transmitia um gosto pela escola e, em alguns casos, manifestava clara oposição a uma carreira escolar longa para o filho. As diferenças dos pais de João em relação à escola e ao processo de escolarização do filho parecem ter sido compensadas pelo fato do pai ser professor. (ZANTEN, 1996, p. 128)

Pertencer ao mundo do ensino torna os pais mais aptos a orientar estrategicamente os filhos em seus percursos escolares (FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999), pois os pais professores detêm, de modo geral, instrumentos importantes para gerir a carreira escolar dos filhos, como, por exemplo, o conhecimento da lógica de funcionamento da instituição escolar; das formas de possibilitar aos filhos o sucesso desde as séries iniciais; informações para proceder à escolha do estabelecimento que conjugue qualidade com o atendimento às características do filho; orientação quanto à escolha das carreiras de maior prestígio e formas de reconhecimento do “valor escolar” do filho. (ZANTEN, 1996, p. 128)

PERCURSO ESCOLAR DO PAI: REFERÊNCIA SOCIALIZADORA PARA JOÃO

João descreve o percurso escolar de seu pai de forma minuciosa, expressando com orgulho a saga vivenciada por ele. A mobilidade escolar, social e geográfica do pai e o lugar ocupado pelo diploma nas estratégias de reprodução da família se constituíram, para João, em uma forte referência socializadora.

João, em sua narrativa, reconhece tanto a mobilização do pai na constituição de seu percurso escolar, quanto a influência do itinerário de seu pai na constituição de suas disposições em relação aos estudos, demonstrando compromisso moral e afetivo com ele, ou seja, João expressa ter uma “dívida” com seu pai. (TERRAIL, 1990) Ele acredita dever seu sucesso escolar a ele, tanto porque considera que esse sucesso se origina da mobilização de seu pai, de seus encorajamentos e injunções ao trabalho escolar, quanto porque é a forma que João encontrou para retribuir ao pai todos os investimentos e o apoio que ele dedicou à sua escolarização.

O pai de João iniciou seus estudos em uma cidade próxima ao município onde residia com sua família de origem. De acordo com João, o acesso à escola era dificultado porque a oferta dos níveis de ensino se fazia em localidades diferentes, ou seja, as primeiras séries do ensino fundamental eram oferecidas em áreas rurais, mas o prosseguimento do ensino fundamental só era possível nas áreas urbanas; o ensino médio só era ministrado em cidades com maior concentração demográfica; e a educação superior era oferecida, majoritariamente, na capital do Estado.

Essa situação exigiu do pai de João, no início de sua escolarização, o deslocamento diário para estudar, demandando um grande esforço. Era preciso utilizar carro de boi ou ir a pé. João destaca que seu pai viveu uma infância marcada pela privação material. Faltava-lhe material escolar e era necessário utilizar a luz da lua e o chão para cumprir as tarefas escolares. A condição social, cultural e escolar da linhagem paterna de João o leva a concluir: “Não sei exatamente onde meu pai tirou

o valor que ele dá à escolaridade; não foi da família, deve ter vindo de algum outro caminho”.

Concluído o ensino fundamental, o pai de João deslocou-se para Aracaju, à procura de trabalho. Tinha também a intenção de prosseguir os estudos, pois havia interrompido sua trajetória escolar em função das condições de vida e local de residência. A retomada do processo de escolarização pelo pai se fez alguns anos após residir nessa cidade. Na época, ele trabalhava em uma grande loja e, em função dessa atuação profissional, cursou o ensino médio profissionalizante em uma escola de Comércio, considerada de boa reputação. Este era, nos relatos de João, o nível máximo de escolarização que o pai conseguiria atingir diante de suas condições e da necessidade de conciliação estudo-trabalho.

João destaca que o pai considerava impossível ingressar em uma universidade pública federal, dadas as características de sua formação até o ensino médio. Diante disso, o pai de João não se apresentou para os vestibulares das universidades públicas, o que caracteriza um processo de autosseleção. Havia ainda a questão de que, quando o pai concluiu o ensino médio, já era adulto, portanto, deveria “ganhar dinheiro” e finalizar os investimentos no processo de escolarização.

O pai de João deslocou-se para a cidade de São Paulo juntamente com o ramo materno da família. Apesar do deslocamento para São Paulo do pai de João ter se dado em conjunto com a família da mãe, ao chegar a essa cidade eles residiram em locais distintos. O pai de João foi morar em uma pensão e trabalhar no comércio. Essa situação é relatada por João para demonstrar as dificuldades enfrentadas pelo pai, na cidade de São Paulo, pois ele não pôde contar com o apoio de uma estrutura familiar, como havia sido o caso de sua mãe, pois “eles, na família da minha mãe, tinham uma casa, viviam bem, tinham recursos”.

O percurso escolar do pai de João foi retomado na cidade de São Paulo, onde ele frequentou três cursos de graduação, sendo que o primeiro, Economia, foi iniciado após os 27 anos de idade. Posteriormente, ele se graduou em Letras e, depois, em Pedagogia. Todos os cursos

foram realizados em faculdades de reduzido prestígio, algumas delas com aulas apenas nos finais de semana. O curso de Economia foi concluído antes do casamento; Letras, quando o filho era pequeno; Pedagogia, quando o filho tinha aproximadamente 15 anos de idade.

Quando o pai de João concluiu o curso de Economia, viveu uma situação paradoxal. A conclusão do curso representava a realização de uma aspiração educacional, mas o diploma não lhe assegurou inserção no mercado de trabalho e/ou mobilidade social, levando o pai a concluir que “economista não era uma profissão”. Isso parece indicar que a história escolar do pai, retomada continuamente, serviu de princípio para a constituição das disposições de João quanto à escolha do curso superior, encaminhando-o para os ramos mais prestigiosos que ofereciam condições de formar para uma profissão valorizada, no caso, a Engenharia. Assim, o julgamento negativo do pai de João sobre sua formação parece estar na gênese da disposição de João ao ascetismo escolar para a ascensão social.

O pai de João ocupou-se de várias atividades profissionais em São Paulo e em Presidente Prudente, cidade onde residiu, durante uma parte da infância de João, dentre elas, professor da rede pública estadual de ensino fundamental e médio, tendo se aposentado nessa função.

O elevado nível de atividades do pai para assegurar o sustento familiar fazia com que João comparasse o trabalho do pai ao da mãe, sendo que a imagem construída foi a de que sua mãe “não ajudava nada, só ficava em casa”, uma vez que ela se ocupava apenas dos afazeres domésticos. Enquanto isso, o pai tinha a banca na feira, o escritório de contabilidade e começou a dar aulas em uma cidade que se localizava a uns 100 quilômetros da residência, o que fazia com que João reconhecesse no pai uma grande dedicação à família à custa de muito sacrifício.

João destaca em seu relato que, quando o pai assumiu a ocupação de professor, “eu percebi... acho que como professor ele não ia conseguir dar tudo que ele queria dar para mim”. O nível profissional atingido pelo pai, a partir de um grande esforço pessoal, era visto por João como um impeditivo para que o pai pudesse investir, tanto quanto desejaria,

em sua escolarização. Mas, parece que, exatamente por isso, o pai de João encorajava o filho a imitá-lo, pois deveria dedicar-se ao trabalho escolar e, ao mesmo tempo, incitava-o a não fazer como ele, pois o filho deveria ultrapassá-lo, ou seja, prosseguir a história familiar sem a repetir. (CHARLOT; ROCHEX, 1996)

CARREIRA ESCOLAR DE JOÃO

Constituir carreiras escolares de excelência e, após, ocupar postos de trabalho de prestígio, como no caso de João, cujo pai ocupava posições relativamente subalternas do ponto de vista econômico, cultural e simbólico, significa a ultrapassagem do pai. Este não apenas desejava que o filho o superasse escolarmente como se mobilizou para conduzi-lo a isso. João, por sua vez, interiorizou os desejos do pai e se mobilizou fortemente na constituição de sua carreira escolar.

Assim, a trajetória escolar de João é marcada por sua própria mobilização e pela mobilização do pai que sempre esteve atento ao percurso escolar do filho e ao seu lado: sustentando materialmente, empreendendo práticas educativas e apoiando afetivamente. As práticas educativas do pai de João favoreceram a constituição de disposições próprias à ordem escolar. O suporte afetivo-moral do pai se constituiu em um elemento mobilizador de energia subjetiva para que ele investisse no próprio sucesso escolar.

A imagem do pai como “filho de agricultor que se tornou professor” (FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999), que sonha ver seu filho ascender socialmente via escola, continuamente lembrada, serviu de fundamento para a constituição da carreira escolar de João, pois o sucesso escolar do filho significaria, para o pai, a recuperação das faltas do passado e a revalorização da linhagem familiar (ZANTEN, 1996), o que se fez, para ambos, pai e filho, sem muitos conflitos intergeracionais.

João estudou, durante quase toda a sua trajetória, em escolas públicas. Apenas duas exceções ocorreram: uma durante a pré-escola e

outra quando João frequentou um ano de cursinho antes do ingresso no ITA. Segundo João, seu pai “não tinha condições de pagar escola e a escola pública [...] era boa”.

A pré-escolarização de João iniciou-se aos três anos e meio de idade, na cidade de Presidente Prudente. Era uma escola de bairro que funcionava em uma casa e “os alunos iam até lá”. Tratava-se, segundo João, de uma escola que era “de todos”, indicando que ela não se destinava aos grupos socialmente favorecidos. Os critérios utilizados pelo pai de João para a escolha desse estabelecimento escolar frequentado pelo filho foram a aproximação entre os objetivos da escola e aquilo que ele considerava mais adequado para João, em função das características pessoais do filho e a localização da escola.

Ao se referir às lembranças dessa época, João conserva uma imagem positiva da instituição – “eu adorava estudar, adorava a escola” –, indicando que desde então ele desenvolveu uma relação positiva com a escola. Esta parece ter se constituído em um espaço de realização pessoal para João, onde seu gosto por ela se convertia em bons resultados escolares e, conseqüentemente, em uma imagem de si positiva. Ele declara: “Tudo muito divertido; eu nunca fiz nenhum esforço para estudar”.

O gosto pela escola, relatado por João, desde a pré-escola, é mencionado também em vários outros momentos, quando ele rememora seu percurso escolar, indicando que ele não requeria que seus pais ficassem o tempo todo fazendo injunções para que ele se dedicasse aos estudos ou no acompanhamento de seu trabalho escolar. João atribuiu esse gosto à sua facilidade natural de apropriação do conhecimento escolar.

A relação que João estabeleceu com a escola parece ter sido fruto também da inculcação discreta do pai da sua “ambição escolar”, transferida para o filho (FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999) e do fato de que a escolarização do filho integrava o projeto de mobilidade social da família. (ZANTEN, 1996) Isso pode ser observado nos relatos de João sobre a história escolar do pai, quando expressava suas dificuldades de ingresso em uma universidade pública federal e estimulava o filho

a buscar esse tipo de instituição de educação superior, por exemplo, pagando o cursinho para que seu filho pudesse se preparar para vestibulares seletivos. O pai de João também descrevia suas dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, mesmo após a conclusão do curso superior, argumentando que essas dificuldades se deviam ao tipo de curso concluído – Economia – que tinha um prestígio reduzido na época. Quando João informou ao pai que desejava cursar Engenharia no ITA, recebeu todo o seu apoio.

João assumiu o projeto parental de ascensão social e profissional e sobrepôs ao projeto familiar seu projeto de ingresso em uma escola de excelência, o que provavelmente fez com que ele deixasse subjacente, em seus discursos, que sua dedicação ao trabalho escolar era algo natural e inevitável.

Mesmo assim, todas as referências de João ao seu percurso escolar incluem a intervenção muito manifesta, senão exclusiva, de seu pai, ao contrário de muitos outros casos, nos quais é a mãe que acompanha o trabalho e a trajetória escolar dos filhos.

É o pai que, quando João tinha cinco anos e meio de idade, após ter cursado por dois anos e meio a pré-escola, tentou matriculá-lo na primeira série do ensino fundamental. Essa prática, juntamente com o fato de João ter sido matriculado aos três anos e meio na pré-escola, indica a utilização, pelo pai, da estratégia de investimento precoce na escolarização do filho. Cabe destacar que essas práticas não tinham a concordância da mãe de João, pois ela considerava a iniciativa “um absurdo”, devido à idade do filho. Já o pai ponderava que João estava preparado, pois já sabia ler – “lia frases na televisão, cartazes” – e escrever, fruto, inclusive, de um aprendizado precoce da leitura, que ocorreu em função dos ensinamentos do pai, que, em alguns momentos tornou-se professor do filho no universo doméstico. João frequentou a primeira série com a idade de cinco anos e meio, mas não foi matriculado nessa série, pois havia restrições legais em escolas públicas para o ingresso de crianças com idade mínima abaixo daquela exigida. Ele foi matriculado aos seis anos e meio de idade, o que ainda caracteriza uma precocidade,

pois, no Brasil, na época em que João estudou, a idade modal, para ingresso no ensino fundamental, era sete anos.

João destaca que seu pai “era extremamente presente” na sua educação, ou seja, nada que se referia à vida escolar do filho lhe era desconhecido. Provavelmente, entre as razões para essa presença efetiva, figurava o reconhecimento da vocação do filho para os estudos, pois João apresentou, desde as séries iniciais, conforme seus relatos, um excelente desempenho escolar.

Talvez a força da presença e a atenção do pai ao processo de escolarização de João tenham feito com que ele deixasse de mencionar em seus relatos a participação da mãe. Entretanto, o fato do pai de João ser professor lhe permitiu exercer um controle maior sobre a escolarização do filho e, com isso, favorecer o seu percurso escolar, o que, de certa forma, colaborou para a superação dos limites que geralmente se impõem, quando apenas um dos membros do casal se envolve na escolarização do filho.

Apesar da referência de João à escola cursada até os nove anos de idade como uma boa escola, ele destaca que a formação de professor de seu pai e a boa vontade dele permitiam certa tranquilidade com relação ao tipo de escola que o filho frequentaria, pois ele próprio poderia lhe ensinar os conteúdos escolares, complementando o que a escola ensinava.

João relata a complementação escolar feita por seu pai com uma entonação que parece lembrar o cansaço que isso causava – “ele me dava tanta coisa para fazer...” –, indicando, portanto, que seu pai exercia uma “vigilância interessada sobre seus resultados escolares e de sua relação com a escola” (PORTES, 2001), impondo restrições ao uso do tempo, por meio da redução do horário destinado às atividades de entretenimento, como a audiência à televisão, e exigindo disciplina em relação ao desenvolvimento dos estudos, o que colaborou para a formação das disposições de organização do uso do tempo de João.

O apoio do pai de João ao desenvolvimento de sua carreira escolar não se restringia unicamente às questões escolares, mas era exercido na

totalidade da vida cotidiana, ou seja, produzindo um “enquadramento cotidiano eficaz” (FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999), evitando-se as práticas que poderiam afastar João das atividades escolares, inclusive as relações com os amigos. Destaca-se também o fato de que o pai assumia um papel propriamente pedagógico com o filho, conforme observado por Zanten (1996), “explicando de novo, criando jogos para reforçar ou desenvolver os conhecimentos escolares”.

No final do primeiro ano do ensino fundamental, João já era considerado na escola o melhor aluno da turma, o que indica que ele estava mobilizado, desde o início do processo de escolarização, a investir no trabalho escolar.

Quando terminou a sexta série do ensino fundamental, João e sua família retornaram para São Paulo. Nessa cidade, ele ingressou em uma escola pública, onde permaneceu até a oitava série. O pai de João detinha informações sobre a escola, ou seja, sobre qual o lugar ocupado por ela na hierarquia dos estabelecimentos públicos da cidade. Ele disse: “Então, você [referindo-se ao pai] tinha informações de quais escolas eram boas, quais não eram”.

O pai de João detinha informações sobre a escola na qual matriculou seu filho antes mesmo do deslocamento da família para Presidente Prudente, pois a loja da qual ele havia sido sócio situava-se na Lapa, próximo a essa escola, cuja reputação era comentada no bairro.

A escola estadual frequentada por João no ensino fundamental ocupava uma posição favorável na hierarquia dos estabelecimentos públicos da cidade de São Paulo e foi onde João obteve informações sobre os estabelecimentos em nível de ensino médio de maior prestígio na cidade, onde ele desejava ingressar.

A disponibilidade destas informações em uma escola pública estadual, ainda que esta ocupe posição dominante no campo da educação básica da cidade de São Paulo, parece indicar que a escola, de modo geral, tende a oferecer um maior número de informações e encorajamentos àqueles que têm bom desempenho, ou seja, “àqueles que têm futuro” (BOURDIEU, 1998a), orientando-os para o prosseguimento dos estudos em direção às carreiras de prestígio.

A partir da oitava série do ensino fundamental, João assumiu a condução de sua própria escolarização e empreendeu estratégias para prolongar sua carreira escolar, o que indica disposição à planificação. Um exemplo de estratégia escolar é a participação em grupos de estudo, sob a orientação de um professor, para se preparar para o “vestibulinho” das escolas técnicas federais.

A participação nesse grupo deu-se após João ter tido acesso aos programas dos processos seletivos de escolas de ensino médio de prestígio e percebido a existência de tópicos que não haviam sido trabalhados na escola pública que ele frequentava. Nos termos relatados por João, não era um cursinho preparatório, mas um grupo de estudos de bairro e “foi suficiente”.

Entre os membros desse grupo de estudos, um indicava que ia ser médico, o outro engenheiro, o que, segundo João, mobilizava todos do grupo para a dedicação aos estudos, ao mesmo tempo em que lhe permitia a apreensão de referências de mundo variadas e o levou à constituição da aspiração a uma carreira escolar longa.

Nogueira (2000), em sua pesquisa sobre trajetórias escolares de filhos de pais universitários, com um forte capital cultural, observou que, para eles, o ingresso na universidade era visto como a força de uma “quase evidência”. Observa-se assim que, tanto no caso dos sujeitos da pesquisa desenvolvida por Nogueira, quanto no caso de João, eles têm, nos termos de Bourdieu (1998a), uma “propensão ao provável”, ou seja, por um processo de apreciação seletiva do futuro, suas aspirações e práticas correspondem ao mundo por eles presumido.

Durante todo o percurso escolar, o pai de João o encoraja a perseverar no caminho que ele escolheu, consciente das capacidades intelectuais do filho e realizando uma “persuasão afetiva que se tornava efetiva”. (PORTES, 2001)

Assim, quando João concluiu a oitava série, fez o “vestibulinho”, foi aprovado e ingressou em uma escola técnica federal, aproximadamente, aos 13 anos de idade. A alternativa possível, naquela época, para ele, era ingressar em uma escola técnica federal ou continuar em algu-

ma escola pública estadual. Para João, não havia qualquer chance de ingressar em escolas tradicionais e de excelência privadas, como o Colégio Bandeirantes, algumas vezes mencionado por ele para se referir às escolas de qualidade.

A entrada na escola técnica federal para João foi classificada como a “entrada num outro mundo, de abertura em termos de educação, tinha laboratório, a escola é muito aparelhada, os professores eram excelentes, pista de corrida...”

Além da satisfação ao ingressar nessa escola, o que indica similitude entre suas disposições e práticas e a forma de organização da escola, o ingresso de João em uma escola pública de qualidade representou um alívio para o pai, diante da impossibilidade de custear os estudos do filho em uma escola privada de qualidade. Esse ingresso era a garantia de prosseguimento dos estudos e de construção de uma carreira escolar rumo às profissões de prestígio.

João disse já ter clareza, naquela época, o que era reforçado por seu pai, que se quisesse ingressar em uma escola de prestígio na educação superior, dando prosseguimento a uma carreira escolar que se mostrava promissora, já que ele era “um ótimo aluno”, não poderia conciliar estudo e trabalho, deveria dedicar-se integralmente aos estudos. Isso demonstra um desejo consciente de ingressar em um curso superior e prosseguir a ascensão social e profissional iniciada por seu pai.

Os investimentos financeiros do pai na carreira escolar de João, devido às condições sociais da família, resumiam-se a lhe assegurar acesso aos livros escolares. Práticas culturais diversas, como visitas a museus, frequência a cinemas e teatros não faziam parte do cotidiano de João. Também não foram mencionados, em seus relatos, passeios com a família ou viagens de férias, o que indica que sua vida era quase exclusivamente tomada pela questão escolar.

Na escola técnica, João disse ter se deparado com dois grupos de alunos. Um grupo era formado por aqueles que desejavam a formação técnica em Eletrônica, Telecomunicações, para ingresso no mercado de trabalho. O outro grupo era constituído por alunos que haviam entrado

na escola técnica como estratégia para se preparar para o ingresso no curso de Engenharia, um grupo de alunos socialmente mais favorecido.

Enquanto o pai de João o estimulava ao prosseguimento dos estudos e apoiava sua decisão de se preparar para cursar Engenharia em uma instituição de prestígio, a mãe lembrava, constantemente, a necessidade de que ele ingressasse no mercado de trabalho e colaborasse com o sustento familiar. De acordo com os relatos de João, sua mãe desejava que ele prestasse um concurso e se tornasse funcionário público. Mesmo sofrendo certa pressão por parte da mãe, João sentia-se seguro com o apoio do pai, o que lhe permitiu seguir em frente.

As primeiras informações sobre o ITA, João obteve no primeiro ano da escola técnica federal. A referência ao desejo de entrar nesta instituição indica que João constituiu disposições à autonomia individual na sua carreira escolar e formulou um projeto escolar para si, o que parece ter se dado quando ele ainda cursava as séries finais do ensino fundamental.

João relata também que não se sentia pressionado pelo pai para que ingressasse no ITA, pois seu pai sequer conhecia o Instituto. Pelo contrário, o que se observava era um respeito à autonomia do filho e a aceitação de ver João engajado em um caminho que o próprio pai ignorava, ou seja, primando por uma atitude pouco intervencionista e uma confiança nas capacidades de escolha do filho.

Daí em diante, João considera que seu pai foi seu grande incentivador, para persistir no desejo de ingressar no ITA e rememora como o pai insistia para que ele persistisse no propósito de ingressar no ITA. O pai dizia: “É só estudar, só estudar. Se você tiver força de vontade, vai conseguir”. De acordo com João, fazia parte das injunções do pai lembrar ao filho sua própria trajetória escolar e fazer uma “pressão moral à perseverança”. (FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999)

João expressa, em vários momentos de sua narrativa, os compromissos morais e afetivos com o pai, diante de todo o esforço educativo que ele fez e sacrifícios para lhe assegurar uma carreira escolar longa. Assim, ingressar no ITA representaria não só o prosseguimento da as-

censão social da linhagem familiar iniciada pelo pai, mas uma forma de retribuição pelo apoio que ele recebia.

Quando João chegou ao terceiro ano do curso, na escola técnica federal, estava habilitado para o ingresso na universidade. Deveria prosseguir no quarto ano, caso desejasse a profissionalização da escola técnica. Mas, nessa época, João informou ao pai que desejava ingressar no cursinho e que o melhor era o Anglo. Essa iniciativa, assim como aquela de participar de grupo de estudo para ingresso na escola técnica, quando ainda cursava a oitava série, indica disposições de João e de seu pai à planificação e à conquista do futuro como produto de suas próprias ações.

João informa que pleitear o apoio do pai para custear o cursinho foi difícil, pois reconhecia que a decisão do pai em apoiá-lo implicaria uma elevação de seus sacrifícios financeiros. Os conflitos subjetivos vividos por João nessa época podem ser observados na ambiguidade de seus relatos sobre a condição financeira do pai e o sacrifício que ele fez para custear o cursinho. Assim, João disse inicialmente: “Mas nessa época ele já era professor e ganhava razoável, não tinha dificuldade” e, logo a seguir, retifica: “mas pagar o cursinho era alguma coisa...”

O ano do cursinho foi considerado por João como “o melhor ano da minha vida”, nunca tinha aprendido tanto. Para João, o cursinho foi o primeiro lugar onde os professores e os alunos estão do mesmo lado. Em seus relatos, João se refere a esse período como “divertidíssimo”, o que demonstra a satisfação vivida ao longo da preparação para o vestibular, período que, de modo geral, é relatado com de grande tensão.

Ao final de um ano de cursinho, João fez o vestibular do ITA e foi aprovado aos 18 anos de idade. Ele disse: “Nem fiz os outros, tinha convicção de que tinha entrado”.

O relato de João sobre sua preparação e aprovação para o vestibular tornou esse momento linear, fácil e marcado por sentimentos de felicidade. Nesse caso, parece que as experiências positivas vivenciadas por João no seu percurso escolar apagaram os momentos de dúvida, de tensão, os sofrimentos vividos e os esforços empreendidos na constituição de sua carreira escolar. (FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999)

Nogueira (2000), em sua pesquisa sobre trajetórias escolares de filhos de pais (pai e mãe) professores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), observou que, mesmo para eles, cujo ingresso na universidade tinha a força de uma quase evidência, o momento de preparação para o vestibular foi um período de tensão e dentre as estratégias por eles utilizadas encontra-se a estratégia do “efeito cursinho”. João utilizou, como ocorreu com os sujeitos pesquisados por Nogueira (2000), a estratégia do “efeito cursinho”. Ele cursou, concomitantemente, o terceiro ano do ensino médio e um cursinho, com o objetivo de se preparar para o vestibular do ITA.

João foi aprovado na primeira apresentação ao ITA. Perguntado sobre este momento, relata: “Ele [o pai] perdeu a fala, não conseguiu falar nada ao telefone”.

A carreira escolar de João foi marcada por boas escolhas e a aprovação no ITA, aos 18 anos de idade, foi considerada uma grande conquista. João finaliza seu relato com uma frase que, de certa forma, resume sua relação com a escola e com o saber, pois, reconhecendo o nível elevado de exigência do ITA e, portanto, a necessidade de uma dedicação intensa à escola, disse: “Agora, se um filho meu estudar no ITA, para mim é a glória”.

JOSÉ OU A MOBILIZAÇÃO ESCOLAR DE UMA MÃE

“Minha mãe me acompanhava demais. Os trabalhos escolares...”

Minha mãe orientava o dever... Ela conferia as coisas que a gente fazia.”

José é o filho mais velho de uma fratria de dois irmãos. Ele nasceu no ano de 1955, em Belo Horizonte, trabalha como professor universitário e é proprietário de uma empresa de produção de sistemas de

automação industrial. Cursou Engenharia Eletrônica no ITA, onde ingressou aos 19 anos de idade. José reside em Belo Horizonte, é casado e pai de um filho.

A mãe de José deslocou-se de Uberaba para Belo Horizonte e seu pai, de Espinosa, localizada no norte de Minas, também para Belo Horizonte. Seu pai, nascido em 1922, era prático de farmácia. Sua mãe, cujo nascimento ocorreu em 1925, formou-se professora primária, mas não atuou na profissão – trabalhou em Belo Horizonte, no comércio de um cunhado.

José conheceu pouco da história de seus avós, pois os da linhagem paterna e o avô materno já haviam morrido quando ele nasceu. Porém, das histórias familiares que ouviu, José sabe que seu avô paterno trabalhava fazendo jornal – “ele era tipógrafo”.

O pai de José cursou o primário, “só estudou até o quarto ano”. José conserva o boletim do pai, no qual é possível observar que “ele era o primeiro aluno”. Mas, apesar do desempenho escolar do pai, José informa que seu pai parou de estudar e que isso se deu por necessidade, ou seja, ele “não pôde estudar mais”.

O pai de José exerceu a função de farmacêutico prático por vários anos em laboratórios de Belo Horizonte. Depois de trabalhar como empregado tornou-se sócio minoritário de um laboratório e, segundo José, era um trabalhador incansável.

A mãe de José, diferentemente de seu pai, concluiu o ensino médio, tendo cursado o Magistério em um colégio privado. Perguntado sobre o ingresso de sua mãe nesse colégio pertencente a uma congregação religiosa, José destaca que o fato dela ter estudado nesta instituição deveu-se a uma questão religiosa. Segundo ele, “a maioria dos pobres estudava através do convento”.

A mudança para Belo Horizonte da mãe de José deu-se a partir do convite de uma irmã, a qual havia se casado com um comerciante bem-sucedido nessa capital. As condições de vida de José, apesar de alguma privação material, eram caracterizadas por certa estabilidade, pois tanto o pai quanto a mãe trabalhavam, o número de filhos era reduzido –

apenas dois – e eles recebiam apoio da família extensa, especificamente do cunhado, o qual lhes ofereceu moradia em Belo Horizonte.

CARREIRA ESCOLAR DE JOSÉ

José não frequentou a pré-escola. Quando ingressou na primeira série do ensino fundamental, já havia sido alfabetizado em casa pela mãe. Como sabia ler e escrever, “teve um bom desempenho no grupo”, desde o início de sua escolarização. Portanto, a utilização da estratégia escolar de investimento precoce na escolarização foi o que colaborou para que José, logo no início de seu percurso escolar, ocupasse um lugar distinto em sua turma, dado o seu bom desempenho. O excelente rendimento de José passou a ser continuamente reforçado pela escola, reafirmando suas disposições à dedicação aos estudos, ou seja, a percepção dos outros passou a colaborar na percepção de José de si mesmo, levando-o a dedicar-se ao trabalho escolar como forma de manter essa percepção positiva e, ao mesmo tempo, porque esta passou a ser sua “obrigação”, uma vez que era isso que esperavam dele.

Todo o percurso escolar de José se fez em escolas públicas, mas sempre naquelas que ocupavam posições dominantes do campo do ensino. Ele demonstrou regularidade quanto ao seu bom desempenho escolar ao longo de toda a sua carreira.

Nos relatos de José sobre a qualidade das escolas públicas que frequentou, destaca-se a menção que faz àquela na qual ele cursou as séries finais do ensino fundamental, uma escola de bairro, “mas uma excelente escola. O colégio estadual era uma escola realmente modelo em Belo Horizonte, era uma escola muito disputada, era uma escola que você tinha excelentes professores”.

José destacou em sua trajetória os incentivos e encorajamentos que recebeu de seus professores, “personagens tutelares” (HOGGARD, 1991) em sua trajetória. Esses incentivos decorriam dos bons resultados escolares de José, ao mesmo tempo em que o animavam a prosseguir obtendo esses resultados. José lembra que,

naquela época, “os professores me incentivaram muito. Tinha um professor de Matemática, muito... Depois ele fez doutorado e tudo mais... Quer dizer, eram pessoas em ascensão acadêmica”. Os incentivos dos professores estavam nas manifestações constantes de reconhecimento do valor escolar de José e nas recomendações de que ele mantivesse o interesse e a dedicação pelo estudo, pois detinha todas as condições para realizar uma carreira escolar promissora, na qual ele poderia de fato fazer escolhas e, com isso, também obter sucesso social.

José apresentou, na escola, uma disposição para a competição, dedicando-se a manter seus bons resultados. A disposição à competição era estimulada nas escolas que ele frequentou.

A mãe de José atuava também no processo de escolarização do filho, acompanhando-o intensamente. Isso é reconhecido por José como um elemento muito favorável à sua trajetória, o que demonstra que a provável pressão ao sucesso que ele viveu não produziu conflitos subjetivos e que houve a adesão do filho à ambição escolar da mãe.

Outra forma de apoio da mãe, a qual é muito valorizada na escola, porque exprime o “gosto pelo trabalho ‘bem feito’ e pelas manipulações minuciosas” e pode ser medida com mais facilidade, foi oferecer ajuda ao filho na elaboração dos desenhos na área das ciências naturais e para o desenvolvimento de trabalhos de grupo. (BOURDIEU, 1992b)

Estimulado pela escola, José participou ativamente, nas séries finais do ensino fundamental, de grupos de estudo formados por colegas de turma que se reuniam para elaborar os trabalhos escolares. Entre esses grupos, instalaram-se formas de competição, ou seja, cada grupo procurava realizar da melhor forma possível o trabalho escolar, tendo em vista assegurar um lugar distinto dentre os demais grupos de estudo existentes na turma e na escola como um todo, uma vez que tal prática era estimulada em toda a escola frequentada por José. Estas experiências parecem ter colaborado também para a formação das disposições à competição de José.

No ensino médio, José prossegue a trajetória escolar obtendo excelentes resultados, frequentando estabelecimentos considerados modelos, o que indica a permanência da estratégia de escolha da escola a ser frequentada desde as séries iniciais do ensino fundamental até esse nível de ensino.

O ingresso no Colégio integrado à UFMG, para cursar o ensino médio deu-se a partir de processo seletivo. José considera que o ingresso na instituição foi decisivo para garantir uma carreira escolar de sucesso. Segundo ele, “foi uma escolha que eu acho que foi a mão divina aí que ajudou”. As outras escolas, onde se apresentou para participar dos processos seletivos, portanto, aquelas que figuravam como possibilidades para cursar o ensino médio, eram também escolas de elevado prestígio, como o Instituto Municipal de Administração e Ciências Contábeis (IMACO), em Belo Horizonte, o Colégio Universitário (COLUNI), vinculado à Universidade Federal de Viçosa, e o Colégio Estadual Central, localizado em Belo Horizonte.

O período de escolarização no Colégio Integrado e depois no Colégio Técnico (COLTEC), também da UFMG, foi vivido por José como um tempo de encantamento.

Ao ingressar no ensino médio, José optou pelo curso científico, portanto, não profissionalizante, o que, por si só, indica sua intenção de cursar a educação superior. Tal decisão foi ratificada, durante o curso em nível médio, quando ele teve a oportunidade, novamente, de optar entre permanecer no curso científico ou transferir-se para um curso profissionalizante, quando houve a incorporação pelo COLTEC, colégio técnico da UFMG, do Colégio Integrado.

O projeto escolar de José, suas definições precoces e suas disposições planificadoras permitiram-lhe utilizar também a *estratégia de treineiro*, apresentando-se para alguns processos seletivos, desde o segundo ano do ensino médio. No final do terceiro ano, José fez vestibular para Engenharia Elétrica na UFMG, Medicina na Pontifícia Universidade Católica e para o ITA e obteve aprovação em todos, optando pelo ITA.

ANTÔNIO OU AUTONOMIA E O SENTIMENTO DE ESTAR SÓ NA CONSTITUIÇÃO DO PERCURSO ESCOLAR

É como se você tivesse que fazer sozinho o que duas gerações fariam...

Na verdade, foi basicamente isso que eu fiz...

Antônio, segundo filho de uma fratria de quatro irmãos, nasceu no ano de 1964, na cidade de São Paulo. Ingressou no ITA aos 20 anos de idade e cursou Engenharia Aeronáutica. Após a graduação, cursou o mestrado em Administração de Empresas na USP e alguns cursos na New York University e na Columbia University. Na época da entrevista, tinha 40 anos e ocupava um cargo de gerência de Tecnologia da Informação de uma instituição bancária em Nova York. É casado e tem dois filhos.

O pai de Antônio nasceu em 1937. Ainda na vida adulta era escolarizado apenas no nível das séries iniciais do ensino fundamental. Após aposentar-se, concluiu o ensino fundamental e médio, cursados na modalidade supletiva. A mãe de Antônio nasceu em 1942 e concluiu o ensino fundamental.

O pai deslocou-se do interior da Bahia para São Paulo, ainda jovem. Nesse Estado, desempenhou várias atividades profissionais: mensageiro, operador de telex, motorista de táxi, corretor de imóveis e feramenteiro. Tornou-se microempresário, após ter se aposentado por tempo de serviço. A mãe de Antônio trabalhou como dona de casa e em berçários, cuidando de crianças.

Os avós paternos tinham leitura rudimentar. O avô era vaqueiro e a avó, dona de casa. Também os avós maternos não concluíram o primeiro grau. O avô era carpinteiro e a avó, dona de casa.

As condições materiais de vida de Antônio, durante o período em que ele cursou a educação básica, eram relativamente estáveis, pois seu pai permaneceu como operário de uma mesma empresa durante um

longo tempo e a família tinha casa própria. No entanto, houve momentos de agravamento das condições materiais da família, principalmente quando o pai foi demitido e passou a desempenhar funções diversas, mas que não asseguravam uma renda fixa, período que coincidiu com o ingresso de Antônio no mercado de trabalho, aos 14 anos de idade.

Carreira escolar de Antônio

Antônio não frequentou a pré-escola. Ingressou, com idade entre seis e sete anos, na primeira série do ensino fundamental, em uma escola pública estadual, na qual permaneceu por dois anos. Depois desse período, transferiu-se para outra escola, na qual estudou também por mais dois anos. Ambas eram localizadas em bairros da cidade de São Paulo.

Quando Antônio ingressou na primeira série, ele não sabia ler e escrever, pois, conforme seus relatos, ele não teve acesso a jornais e/ou revistas – “isso custava dinheiro, não existia” – e não pôde contar com orientações da mãe, pois ela trabalhava fora. Diante dessas condições, Antônio considera que “fui eu que aprendi a escrever e a ler”, ou seja, que ele, na escola, quando cursava a primeira série, aprendeu a ler e escrever. A afirmação de Antônio de que “fui eu que aprendi” apresenta-se como uma indicação do destaque que ele dá às suas disposições à ascese e à autonomia que marcaram sua trajetória escolar.

Antônio considera que sua mãe, que estudou até a oitava série, “nunca achou que estudar fosse uma prioridade”. Já seu pai, em suas práticas cotidianas, destacava o lugar e a importância da escola. Ele era muito exigente com o filho, tratando-o com severidade e exigindo dele dedicação e desempenho, mas isso não apenas com relação ao trabalho escolar em si, mas em toda a sua vida. Essas práticas parecem ter contribuído para a formação das disposições de Antônio próprias à ordem escolar, como o aprendizado da disciplina e indica a existência de uma “ordem moral doméstica”. (LAHIRE, 1997a; VIANNA, 1998)

Após concluir as séries iniciais do ensino fundamental, Antônio retornou à primeira escola que havia frequentado, agora para cursar as séries finais do ensino fundamental.

O desempenho escolar de Antônio sempre foi brilhante, desde o início de sua escolarização. Em função disso, ele era indicado para representar a escola em olimpíadas de Matemática, o que, provavelmente, colaborou para a formação da disposição de Antônio à competição. A constituição da disposição à competição parece favorecer de modo especial os estudantes na escolha de carreiras escolares de excelência, pois a escola é um espaço essencialmente de concorrências. (CHARLOT; ROCHEX, 1996)

Outra situação que parece ter favorecido a constituição da disposição de Antônio à competição era a concorrência que mantinha com seu irmão mais velho, apenas um ano de escolaridade adiante da sua e que também era extremamente competente.

Sobre a relação com os professores, Antônio não destacou um único professor com o qual se relacionasse de forma especial, ou que tenha lhe dado uma atenção diferenciada, mas reconhece: “Os professores gostavam muito de mim. Imaginavam que eu era o melhor da sala”.

O reconhecimento e a reputação que Antônio gozava entre seus professores causavam-lhe problemas com os colegas. Apesar de não ser possível analisar se ele se sentia constrangido ou orgulhoso dessa condição de distinção em relação aos colegas, observa-se, pelos dados da pesquisa, que isso contribuiu para certo isolamento no espaço escolar: “No começo do ano era até embaraçoso, porque entrava o ano e era uma turma nova e eles já falavam que não tinha jeito, que eu era imbatível”.

Apesar do lugar ocupado por Antônio na escola, seu desempenho escolar não causava grande impacto em sua família. Para seu pai, Antônio considera que “era mais ou menos o que eu devia fazer”. Já sua mãe, Antônio avalia que ela manifestava algum orgulho do filho, ainda que, para ela, dedicar-se intensamente aos estudos não deveria ser uma prioridade na vida do filho.

Antônio, para explicar seu brilhantismo escolar, oscila entre relacioná-lo à posse de um talento ou ao emprego de um grande esforço pessoal.

Antônio considera que, em termos de apropriação do conhecimento escolar, ele teve que fazer sozinho o que, de modo geral, é construído em duas gerações, ou seja, usar intensamente seu tempo, concentrando toda sua existência em questões exclusivamente escolares para que fosse possível ter acesso a uma carreira de prestígio. Para ele, aqueles estudantes cujos pais concluíram a educação superior e dispõem de capital econômico apresentam condições favoráveis para se desenvolverem nos estudos. Eles podem se dedicar de forma mais amena, pois, desde quando nascem, começam a receber a herança cultural familiar. Já no seu caso, como não houve transmissão de herança cultural, ele se viu compelido a usar intensamente todo o seu tempo para se apropriar daquilo que era necessário para o ingresso em uma escola superior de prestígio.

É recorrente, na narrativa de Antônio, a queixa de que ele teve de construir tudo sozinho em sua trajetória escolar, o que pode ser compreendido pelo nível de exigências às quais ele teve de se submeter e obter êxito, frente às condições sociais e culturais desfavoráveis a partir das quais ele iniciou seu percurso escolar.

De acordo com Baudelot (1999), a pesquisa desenvolvida por Ferrand, Imbert e Marry (1999) colocou em evidência a imensa quantidade de energia social e familiar necessária para produzir um aluno de uma escola de excelência na França. Segundo ele, o aluno dessas escolas é produto de pelo menos três gerações e da associação dos capitais e dos esforços do pai e da mãe, dado o alto nível da competição escolar. Como Antônio não pôde contar com os investimentos escolares de sua família, parece ter produzido a si mesmo como um aluno brilhante à custa de muita energia pessoal.

Ainda que Antônio atribua a si mesmo seu brilhantismo escolar, sua autodeterminação e todo o esforço empreendido no tempo de uma geração, para conseguir ingressar no ITA, ele reconhece, embora de forma tênue e ambígua, que suas disposições individuais, as quais orientaram suas escolhas, originaram-se das práticas socializadoras de sua família, especialmente de seu pai.

A narrativa de Antônio sobre as razões e fundamentos de suas escolhas no campo educacional oscila, com frequência, entre a posse de um dom, uma aptidão natural para a apropriação do conhecimento, principalmente na área da Matemática, e suas disposições a agir, socialmente constituídas, como a disposição à perseverança, à autonomia e à ascese.

O que parece fazer com que Antônio indique que sua carreira escolar tenha como fundamento um dom natural é o fato de que ele considera seu percurso escolar construído solitariamente, uma vez que não pôde contar com práticas familiares de mobilização escolar, efetivas e duradouras; o que o levou a “afastar-se” da família e dos amigos para se dedicar aos estudos e cultivar uma forte autodeterminação, na constituição de seu percurso escolar. Parece também que o excelente desempenho de Antônio na área da Matemática que, de modo geral, indica a posse de talento, colaborou para que ele constituísse a ideia de posse de um dom natural e de que “fez tudo sozinho”.

A autonomia de Antônio para escolher e definir o caminho a ser percorrido no seu processo de escolarização torna-se mais explícita, em sua narrativa, a partir do momento em que ele descreve o ingresso no ensino médio.

Antônio, apesar de ter um irmão mais velho que cursava uma série adiante da sua, não menciona em seus relatos que este tenha feito indicações sobre o melhor estabelecimento de ensino a ser frequentado. Cabe destacar, no entanto, que a carreira do irmão de Antônio apresentava características que a distanciavam da carreira escolar por ele empreendida. O irmão de Antônio trabalhava desde os 14 anos de idade e, durante sua formação média e superior, conciliou estudo e trabalho. Cursou Economia em uma instituição que Antônio não considera ser de prestígio.

Apesar da autonomia nas suas escolhas, Antônio destacou em seus relatos que seu pai manifestava interesse em que ele frequentasse um curso técnico e assim se qualificasse de imediato para o mercado de trabalho. A orientação paterna parece ter colaborado para conduzir An-

tônio a escolher, dentre os estabelecimentos escolares, necessariamente públicos, para os quais se apresentaria para os processos de seleção, aqueles que oferecessem a formação técnica em nível médio.

Dentre as três escolas públicas federais para as quais Antônio foi aprovado, ele optou por São Bernardo do Campo e considera um erro ter feito essa escolha, em função das dificuldades de conciliação estudo-trabalho e a distância entre o local do estudo e trabalho e a residência.

Perguntado sobre as razões que o levaram à conciliação estudo-trabalho, Antônio, inicialmente, não atribui o sacrifício empreendido nessa época às necessidades financeiras extremas de sua família, mas a uma tradição familiar, pois 14 anos era reconhecida como a idade própria para começar a trabalhar, seguindo o exemplo do pai. No entanto, em seu relato é possível observar que a família passava por um momento de certa instabilidade financeira devido ao desemprego do pai.

Ao ingressar no ensino noturno, em São Bernardo, Antônio enfrenta dificuldades em se integrar à turma, diante da idade de seus colegas de classe, a maioria adulta: “À noite, eu era uma criança, comparado às pessoas que estudavam comigo... Eram homens já... Eu era muito criança comparativamente”.

No segundo semestre do terceiro ano do ensino médio, Antônio decide ingressar em um cursinho, para qualificar-se para os vestibulares que pretendia disputar. Para isso, abandonou o emprego no banco e utilizou os recursos financeiros que havia economizado para custear as despesas com o cursinho, o que demonstra uma disposição à planificação e a utilização da “estratégia do cursinho” (NOGUEIRA, 2000) para ingresso no ensino superior: “Eu fiz o Anglo, mas eu paguei, não era de graça... Aí eu tinha que passar [no vestibular], eu tinha que passar porque eu não tinha dinheiro para pagar o ano inteirinho”.

A intensidade com a qual Antônio vive o momento de preparação para o vestibular se resume na declaração de que ele tinha uma grande necessidade de passar no vestibular: após seis meses de custeio do cursinho, não haveria como persistir nesse caminho, fazendo novos investimentos, caso não fosse aprovado no vestibular nessa tentativa.

Perguntado sobre o curso que desejava cursar naquela época, Antônio responde: “Eu acho que foi assim... seguindo qual a melhor faculdade. Eu acho que eu tive sempre só duas opções: fazer engenharia no ITA ou na Poli” (ambas as instituições gozam de elevado prestígio acadêmico). As razões que o levaram a desejar ingressar no ITA apontam para sua necessidade de reconhecimento.

Antônio não foi aprovado na sua primeira apresentação ao vestibular do ITA. Na época, ele conseguiu aprovação no vestibular da USP, para o curso de Física, ao qual ele tinha se apresentado também, juntamente com sua apresentação à seleção do curso de Engenharia: “Eu não passei. Eu passei na Física só... Eu passei na Física da USP. Era a segunda opção na USP”.

Antônio ingressou no curso de Física da USP, no turno da manhã, e planejou como se organizaria, a partir de então, para atingir seu objetivo de ser aprovado no ITA.

Ele foi aprovado na segunda apresentação ao vestibular do ITA. Ao relatar o momento da aprovação, destaca o fato de não ter desistido de ingressar na instituição e o isolamento ao qual ele se submeteu para conseguir ingressar.

A aprovação de Antônio no ITA não causou grande impacto em sua família. As características de alguém bem-sucedido para eles, segundo Antônio, estavam diretamente relacionadas à posse de bens materiais e o ingresso no ITA não significava qualquer alteração imediata nas condições de vida. Pelo contrário, ele deveria percorrer ainda um caminho que duraria cinco anos e, só então, após muito esforço, ele poderia usufruir o prestígio advindo da conclusão de um curso em uma escola de excelência e os ganhos materiais correlatos a esse prestígio. As reações da família de Antônio indicam que a sua aprovação no ITA não se constituiu num acontecimento familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ITA ocupa uma posição favorável no campo do ensino superior brasileiro e sua reputação e prestígio são reconhecidos socialmente.

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

A rentabilidade do favorecimento cultural nos processos de escolarização foi destacada por Bourdieu (1992b; 1992c) e Nogueira (2000). Os estudantes herdariam de suas famílias diferenciadas bagagens sociais e culturais, as quais seriam mais ou menos rentáveis no espaço escolar. Trata-se, portanto, de uma correlação positiva entre posse de patrimônio cultural pelas famílias e desempenho escolar de excelência dos filhos, o que faz com que os alunos das escolas de excelência sejam, na sua maioria, *herdeiros*. (BOURDIEU, 1998a; FERRAND; IMBERT; MARRY, 1999; ALMEIDA, 1999)

Este é o caso da maioria dos iteanos, cujas famílias transmitiram heranças culturais, apropriadas pelos seus filhos. Porém, apesar das fracas chances daqueles cujas famílias não possuíam o capital cultural e escolar para ingressar no ITA, alguns indivíduos construíram destinos escolares de exceção e se tornaram iteanos.

Compreender “como” esses iteanos, cujas famílias são detentoras de fraco capital cultural e escolar, ingressaram no ITA se constituiu no objetivo deste trabalho.

A compreensão possível, sempre parcial, sobre como João, José e Antônio ingressaram no ITA indica que as trajetórias escolares pouco prováveis desses iteanos são produtos de duas gerações, pois as famílias e os filhos se mobilizaram para a constituição desses percursos escolares de excelência.

A mobilização dos pais e dos próprios iteanos na construção de suas trajetórias escolares pouco prováveis se fundamentou nos sentidos atribuídos por ambas as gerações às suas próprias histórias escolares e nos sentidos que os filhos conferem à história escolar dos seus pais e esses últimos à história escolar dos seus filhos, quando esta se encontrava em construção.

Portanto, a relação dos iteanos com a escola e com a experiência escolar e seus modos de perceber e agir no jogo escolar se encontra associada aos significados que a geração precedente atribuiu à escola e à experiência escolar. Também os sentidos que as famílias dão à escolarização de seus filhos se relacionam à suas próprias histórias de escolarização e àquelas dos filhos.

Os dados empíricos indicam que os iteanos consideram que as histórias escolares de seus pais, ou melhor, de um deles (do pai ou da mãe) – aquele que se mobilizou em torno da carreira escolar do filho –, foram marcadas pela condição de bons alunos; pelo esforço escolar; pela confiança no processo de escolarização longo, como forma de mobilidade social. O afastamento dos pais da escola se deu em função da necessidade de ingresso no mercado de trabalho e da impossibilidade de conciliar estudo e trabalho.

Portanto, os iteanos não interiorizaram o “fracasso” dos pais na escola como parte do *habitus* coletivo de seu grupo social, o que poderia ter implicações no seu *habitus individual*, mas como fruto de contingências que poderiam vir a ser rompidas ou que deveriam ser rompidas. Os iteanos deveriam, portanto, continuar e, ao mesmo tempo, ultrapassar a história escolar dos seus pais, e se sentiam não só autorizados a fazê-lo, como também impelidos.

Os pais dos iteanos – aqueles que se mobilizaram na constituição da carreira escolar do filho –, por sua vez, com base nos sentidos que eles atribuíram à sua própria escolarização, associado ao reconhecimento do valor escolar do filho, mobilizaram-se na constituição dos percursos escolares de seus filhos.

A mobilização escolar das famílias dos iteanos esteve centrada, em alguns casos, na figura da mãe, em outros, na figura do pai. A literatura sociológica tem apontado a mãe como a personagem central na constituição das trajetórias escolares dos filhos (CHARLOT; ROCHEX, 1996; ZANTEN, 1996), ou seja, são as mães que, de modo geral, influenciam e administram as trajetórias escolares dos filhos. Porém, diferente do que geralmente se observa, entre os iteanos investigados não

foi apenas a mãe a personagem central nos processos de escolarização: em alguns casos, foram os pais aqueles que se mobilizaram em relação aos percursos escolares dos filhos.

José contou com práticas escolares de sua mãe, a qual atingiu um nível de escolaridade superior ao do pai. João e Antônio foram apoiados em suas trajetórias escolares por seus pais e, nesses casos, foram eles que atingiram um nível de escolaridade mais elevado se comparado ao das mães, exceto no caso do pai de Antônio, que tinha um nível de escolaridade inferior ao da mãe. No entanto, o pai de Antônio, ao se aposentar, concluiu o ensino fundamental e médio na modalidade supletiva, o que indica uma valorização específica da escola e do título escolar.

A posse de um fraco capital cultural e escolar pelas famílias fez com que sua mobilização escolar se concentrasse em práticas que levassem objetivamente à apropriação dos conteúdos escolares formais, ou seja, centravam-se exclusivamente no aprendizado escolar e na adesão aos comportamentos valorizados na escola.

Os iteanos, por sua vez, diante de toda a energia que tiveram que despender para obter bons resultados escolares, também concentraram suas práticas, quase exclusivamente, na apropriação dos conteúdos escolares, ou seja, daquilo que era ensinado nas escolas e/ou apresentado nos livros didáticos e cobrado nas provas e nos processos seletivos para ingresso no ensino médio e na educação superior de prestígio.

A mobilização escolar da família de Antônio não se fez a partir de um projeto familiar de escolarização longa, formulado para o filho, desde o início da trajetória, ou seja, em direção a alvos estratégicos, conscientes e previamente definidos. Isso fez com que a mobilização dessa família fosse marcada por menos regularidade e variasse mais quanto ao modo de intervenção dos pais ao longo da trajetória escolar do filho.

Já a mobilização escolar das famílias de João e José deu-se a partir de um projeto familiar de escolarização longa para os filhos, ainda que isso não significasse exatamente que os filhos ingressassem em uma instituição superior de excelência. Esse projeto foi formulado no início do

processo de escolarização e as práticas de investimento dessas famílias na escolarização dos filhos se deram mais regularmente e ao longo do percurso escolar até o ingresso no ITA.

Entre as famílias dos iteanos, tanto as que formularam projetos de escolarização longa para os filhos, quanto aquelas que não o formularam, a valorização do processo de escolarização dos filhos; o encaminhamento positivo dos filhos em relação à escola e o reconhecimento do valor escolar dos filhos deu-se desde o início do processo de escolarização.

Os iteanos, sustentados ou não nos projetos escolares de suas famílias, formularam para si mesmos seus próprios projetos de escolarização longa e de excelência e se mobilizaram fortemente em função dos alvos que suscitavam seus interesses. As famílias, por sua vez, aderiram e se mobilizaram com relação aos projetos escolares dos filhos, os quais tinham como característica comum o objetivo de ingresso em instituições de excelência acadêmica.

Porém, o projeto dos sujeitos da pesquisa de ingresso no ITA não foi formulado no início da trajetória ou nos anos iniciais de escolarização: ele se sobrepôs aos projetos de escolarização longa, estes sim formulados anteriormente, em alguns casos no início do processo de escolarização. A sobreposição dos projetos de escolarização deveu-se aos excelentes resultados escolares obtidos, ou seja, fizeram-se a partir de êxitos parciais, os quais ampliaram o *espaço dos possíveis*.

Indiferentemente do momento em que cada iteano formulou seu projeto de ingresso no ITA, todos se encontravam em condições de fazer escolhas, pois apresentavam regularidade quanto aos excelentes resultados escolares, desde as séries iniciais do ensino fundamental. O sucesso escolar desde as séries iniciais se constituiu também em uma das causas e, ao mesmo tempo, consequência, da mobilização escolar dos iteanos e de suas famílias.

O momento do percurso escolar no qual os iteanos formularam seus projetos de escolarização de excelência, ou seja, de ingresso no ITA, variou em cada caso.

João e José, que puderam contar com uma mobilização escolar de seus pais mais regular e intensa que os demais iteanos – mais objetivamente do pai, no caso de João, e da mãe, no caso de José –, formularam seus projetos de ingresso no ITA no momento da passagem do ensino fundamental para o ensino médio, o que fez com que a escolha do estabelecimento de ensino médio e do tipo de curso se desse em função do projeto de ingresso em uma escola de excelência.

Antônio formulou seu projeto de ingresso em uma escola de excelência, para cursar Engenharia, quando frequentava o ensino médio, o que fez com que, a partir daí, suas atitudes estivessem claramente voltadas para alcançar esse objetivo.

Dentre os *móveis de interesse* que levaram os iteanos a investirem no jogo escolar e a formular seus projetos de escolarização longa e de prestígio, estimulados pelos excelentes resultados escolares obtidos, encontra-se, na maioria dos casos, o desejo de mobilidade social via escolarização e de reconhecimento social.

No caso de João – cuja trajetória escolar é marcada por certa continuidade da apropriação de capital cultural e escolar iniciada pelo pai, a partir de um ponto mais elevado, pois seu pai concluiu a educação superior, permitindo-lhe, portanto, desenvolver certo gosto diletante pelo estudo, ou seja, a dedicação com prazer aos estudos –, acrescenta-se aos *móveis de interesse* mencionados o “gosto pelo estudo”.

Tanto os projetos de escolarização elaborados pelas famílias para seus filhos, quanto os projetos que os próprios iteanos formularam para si mesmos, sustentaram a mobilização das famílias em favor do processo de escolarização dos filhos, que apresenta variações no que se refere às atitudes e práticas das famílias. Tais variações foram observadas a partir das filigranas presentes nas narrativas dos iteanos e serão abordadas a seguir.

O pai de João utilizava sua história escolar e profissional como forma de mobilizar o filho para a dedicação aos estudos, relatando suas dificuldades de ingresso no mercado de trabalho, mesmo após a conclusão do curso superior e argumentando que essas dificuldades

se relacionavam ao tipo de curso concluído. Com isso, o pai inculcava de modo discreto sua “ambição escolar” no filho. Além disso, o pai de João, ao longo de seu percurso escolar, escolheu os estabelecimentos de ensino a serem cursados; complementou aquilo que era ensinado na escola, fazendo um trabalho pedagógico com o filho em casa; apoiou financeiramente o projeto do filho de se preparar em um cursinho para ingresso no ITA, além de apoiar sua escolha de ingresso em uma instituição de prestígio; regulou o uso do tempo pelo filho, atribuindo-lhe outras tarefas escolares, além daquelas exigidas pela escola e, por meio de injunções, reforçou cotidianamente o valor da escola e a importância do título escolar.

A mãe de José acompanhou-o intensamente no seu processo de escolarização; ensinou-o precocemente a ler e a escrever; orientou a elaboração das tarefas escolares de casa; escolheu o estabelecimento escolar a ser frequentado pelo filho; conferiu os exercícios escolares feitos; auxiliou-o a fazer os mais complexos; regulou o uso do tempo pelo filho de modo a priorizar a escola. Ela também fazia injunções ao filho sobre o valor da escola e do título escolar.

O pai de Antônio exigiu do filho dedicação e desempenho na escola; orientou-o quanto à escolha do tipo de ensino médio a ser cursado, recomendando o curso técnico, e transmitiu-lhe uma *energia* para se dedicar ao trabalho escolar de modo intenso e prolongado.

A forte mobilização dos iteanos em suas carreiras escolares guarda estreita relação com a mobilização escolar das famílias, pois ambas se fundamentam nos mesmos projetos escolares, sejam eles dos pais ou dos filhos. As práticas empreendidas pelos iteanos foram engendradas a partir de suas disposições a pensar, sentir e agir. Em cada uma das biografias escolares reconstituídas, a partir das narrativas dos iteanos sobre suas histórias escolares, algumas disposições se tornaram mais visíveis.

A visibilidade das disposições dos iteanos em suas narrativas parece estar relacionada ao tipo e à regularidade da mobilização escolar familiar. Nos casos em que as práticas das famílias em favor do processo de escolarização dos filhos eram mais regulares e voltadas objetivamen-

te para um percurso escolar longo, a multiplicidade de disposições dos iteanos em relação à escola se mostrou menos visível, enquanto nos casos dos iteanos que puderam contar menos com a mobilização escolar de suas famílias, a multiplicidade das disposições a agir, ao longo de seus percursos escolares, apresentou-se mais visível em seus relatos.

O que parece explicar, em parte, a questão da visibilidade da multiplicidade das disposições, ou seja, a “exposição” à qual alguns iteanos estiveram sujeitos se deu em graus diferenciados em função da maior ou menor mobilização escolar familiar e das condições sociais e culturais familiares.

Outro aspecto que é preciso considerar, na análise da maior ou menor visibilidade das disposições em relação à escola nas narrativas dos iteanos, refere-se ao fato de que “uma disposição é uma realidade reconstruída” (LAHIRE, 2004, p. 27), ou seja, pressupõe um “trabalho interpretativo” dos princípios que engendram as práticas por aquele que narra uma história, o qual pode fazer aparecer ou desaparecer disposições incorporadas.

Ainda que essas disposições estejam imbricadas umas com as outras e que o momento em que elas se fizeram notar, nas narrativas dos iteanos sobre suas histórias escolares, seja diferenciado, ou seja, o momento que determinadas disposições se sobrepuseram às “disposições originais” (BOURDIEU, 2005, p. 71) e a outras disposições anteriormente constituídas, em cada caso, seja diferente, elas serão abordadas enquanto conjunto de disposições que orientaram as ações, as quais, de acordo com as situações e devido às situações vivenciadas, levaram à constituição das trajetórias escolares pouco prováveis dos iteanos.

São comuns a João e José as disposições à dedicação aos estudos; à autonomia; ao conformismo em relação às normas escolares; à ascese; à antecipação do futuro e à planificação. José apresentou ainda disposição à competição.

Antônio apresenta disposições à planificação, à perseverança, à dedicação aos estudos, à autonomia, à competição, à ascese, à antecipação do futuro e ao conformismo com as normas escolares.

As disposições à autonomia, à dedicação aos estudos e ao conformismo em relação às normas escolares são comuns a todos os iteanos investigados.

As disposições à competição pelos melhores lugares escolares foram estimuladas principalmente nas escolas públicas estaduais frequentadas pelos iteanos no ensino fundamental, o que pode ser caracterizado como um “efeito de campo”. Os relatos dos iteanos também apresentam indícios de que as escolas públicas estaduais que eles frequentaram ocupavam posições favoráveis no *subcampo* das escolas públicas.

A conciliação estudo-trabalho, durante a educação básica, que ocorreu para Antônio, foi considerada por ele como favorável à constituição de suas disposições à autonomia e não como um empecilho ao desenvolvimento acadêmico.

Um aporte desta pesquisa sobre “como” os sujeitos pesquisados, oriundos de famílias detentoras de fraco capital cultural e escolar ingressaram no ITA, parece se incluir, no conjunto dos elementos explicativos de trajetórias escolares pouco prováveis, a importância das relações intergeracionais ou do esforço das gerações na constituição de percursos escolares de excelência, não apenas em termos dos filhos continuarem um trajeto ascensional iniciado por suas famílias, mas, principalmente, em termos dos sentidos atribuídos às histórias escolares intergeracionais, os quais constituem disposições a pensar, sentir e agir, em relação à escola, ao mesmo tempo em que decorre de disposições já constituídas.

A amplitude dos percursos de João, José e Antônio no mundo social, que os fez viver em dois mundos, de certo modo, inconciliáveis, e o distanciamento social e cultural dos iteanos de suas origens, resultado de um percurso escolar de excelência, não foi vivido impunemente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria Fonseca. *A escola de dirigentes paulistas*. 1999, 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

BAUDELLOT, Cristian. L'improbable est toujours possible. Prefácio. In: FERRAND, Michèle; IMBERT, Françoise; MARRY, Catherine. *L'excellence scolaire: une affaire de famille? Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. Paris: L'Harmattan, 1999. p. 7-10.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992a. p. 3-26.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992b. p. 231-268.

_____. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992c. p. 203-230.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. *Pierre Bourdieu, escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 229-238.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. *Pierre Bourdieu, escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 81-126.

_____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005. 140p.

BRANDÃO, Zaia; LÉLIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003.

CHARLOT, Bernard; ROCHEX, Jean-Yves. L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. Familles et école. *Lien Social et Politique*, RIAC, n. 35, p. 137-152, Printemps, 1996.

FERRAND, Michèle; IMBERT, Françoise; MARRY, Catherine. *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris: L'Harmattan, 1999. 210p.

GODARD, Francis. *La famille affaire de générations*. Paris: PUF, 1992. 206p.

HOGGARD, Richard. L'écolier. In: _____. *33 Newport street: autobiographie d'une intellecuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 189-208.

LAHIRE, Bernard. O ponto de vista do conhecimento. In: _____. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997a. p. 17-46.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997b. 367p.

_____. *Le concept d'habitus à l'épreuve de la différenciation précoce des socialisations*. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 37., 2003. Caxambu. Anais... Caxambu: ANPOCS, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 343p.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior. 2004. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 125-154.

PORTES, Écio Antonio. *Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

QUEIROZ, Jean-Manuel de. Les familles et l'école. In: SINGLY, François de (Dir.). *La famille: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte, 1991. p. 201-210.

SINGLY, François de. *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris: Nathan, 1993. 128 p.

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

VIANNA, Maria José Braga. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. 1998, 302 f. Tese (Doutorado

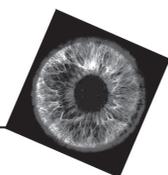
em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

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

VITALE, Maria Amélia Faller. Socialização e família: uma análise intergeracional. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brante de. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 89-86.

ZANTEN, Agnes Henriot-van. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école: une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politique*, RIAC, n. 35, p. 125-136, Printemps, 1996.

TRAJETÓRIAS DE SUCESSO E
LONGEVIDADE ESCOLAR DE ESTUDANTES
DE CAMADAS POPULARES
DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO



FELIPE DE S. TARÁBOLA

CHEGAR E “VENCER” NA UNIVERSIDADE:
TRAJETÓRIAS IMPROVÁVEIS?

Neste texto, resgata-se parte das conclusões obtidas na pesquisa realizada com estudantes de camadas populares de diferentes cursos da Universidade de São Paulo, entre aos anos de 2007 e 2010. (TARÁBOLA, 2010) Na ocasião da investigação, duas diferentes questões foram abordadas, uma de ordem prática e outra de âmbito teórico. Enquanto, de um lado, indicadores demonstravam uma tendência, aparentemente inusitada, entre estudantes egressos do sistema público de ensino de diversas universidades concorridas que logravam desempenho escolar semelhante aos demais colegas, cujo perfil se aproximava mais à con-

dição consagrada como de “herdeiro”;¹ de outro, o acúmulo do debate teórico no campo sociológico nacional, marcadamente influenciado pela perspectiva bourdieusiana, impunha uma urgente releitura do arsenal de “ferramentas” utilizadas na interpretação do fenômeno da longevidade escolar de indivíduos das camadas populares. Estudos sobre quem são, como vivem e o que fazem os estudantes universitários se mostravam, ao mesmo tempo, urgentes e férteis.

Seja pela implementação de reserva de parte das vagas dos cursos, seja pela bonificação dos candidatos de perfil determinado (origem étnico-racial, aspectos socioeconômicos ou escolarização básica cursada na rede pública de ensino), a adoção de alguma espécie de ação afirmativa nos exames vestibulares de parte das instituições de ensino superior de nosso País² possibilitou o acompanhamento escolar mais minucioso de estratos dos alunos de diferentes cursos de graduação (algo que até então não merecia a mesma atenção). Esta observação sistemática possibilitou tanto às instituições, quanto às agências governamentais, constatarem uma importante informação sobre o rendimento escolar dos graduandos de diversos cursos: os estudantes ingressantes pelo usufruto dessas medidas compensatórias³ – admitidos tanto em algumas das universidades públicas brasileiras mais prestigiadas e prestigiosas, quanto bolsistas do Programa Universidade para Todos (PROUNI) – obtiveram médias iguais ou superiores aos demais colegas nas avaliações das disciplinas cursadas.

Face a essa situação, para levantar dados que permitissem uma reflexão sobre o desempenho escolar de alunos de graduação da Univer-

1 Termo cunhado por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron a respeito de estudantes de Letras em *Les héritiers*, 1964. Sobre a discussão da permanência e reatualização da noção, ver Erlich, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, 1998. Mais sobre a produção bibliográfica sobre o tema pode ser encontrado no balanço coordenado por Patrick Rayou (2001).

2 Entre as quais se destacam a Unicamp, a UnB e a UFBA. Nota bastante imprecisa, pois a UERJ foi fundadora dessa política e não aparece aqui.

3 Cf. revisão de Moehlecke (2002).

cidade de São Paulo oriundos de escola pública de modo geral – sem a “interferência” das ações afirmativas, posto que os ingressantes via programa de bonificação da Universidade de São Paulo (USP), Programa de Inclusão Social da USP (Inclusp) já seriam monitorados pelos órgãos da própria Universidade –, concomitantemente à problematização da teoria sociológica do francês Pierre Bourdieu segundo a qual poder-se-ia estabelecer uma relação direta entre rendimento escolar e posição social (e cultural) das famílias de origem, resgatou-se a trajetória social e escolar de seis estudantes das camadas populares egressos majoritariamente da rede pública de ensino.

Esta pesquisa, sobre o sucesso e a longevidade escolares de jovens estudantes das camadas populares, dialoga com uma corrente de estudos nacionais (marcada pela forte influência da sociologia francesa, sobretudo aquela desenvolvida a partir da revisão crítica da década de 1980) sobre trajetórias estatisticamente improváveis (cf. ZAGO, 2001). Entre estes estudos, destacam-se Almeida (2006), Barbosa (2004), Lacerda (2006), Portes (1993, 2001), Piotto (2007), Silva (1999) e Viana (2007), que tentam aproximar as críticas endereçadas a noções caras à sociologia, como *capital cultural* e *habitus*, entre as quais aquelas presentes na obra de Charlot (2000), Corcuff (2003), Dubet (1994), Lahire (1995, 1998), Kaufmann (2001, 2004) e Perrenoud (1984), com a perspectiva do desenvolvimento humano presente na psicologia histórico-cultural. (cf. VIGOTSKI, 2001, 2007)

Tomando esta aproximação, como perspectiva de análise das trajetórias atípicas mencionadas, tentou-se então desdobrar as propostas de uma sociologia psicológica (LAHIRE, 2008) ou de uma sociologia do indivíduo (MARTUCCELLI; DE SINGLY, 2009), no esforço de acessar parte das condições que possibilitaram a formação de “disposições” (modos de perceber, de sentir e de pensar que conduzem os agentes a determinadas ações em determinada circunstância), hábitos, propensões pelos universitários pesquisados ao longo de seus percursos sociais e trajetórias escolares.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A aplicação de mais de quinhentos questionários em cursos da USP (escolhidos por apresentarem a maior e a menor quantidade de alunos oriundos de escolas públicas) não resultou na localização de estudantes com o perfil desejado (sobretudo a frequência à rede pública de ensino e a alta média escolar durante a graduação) e que concordassem em participar da pesquisa. Para viabilizá-la, então, abdicamos da estratégia metodológica planejada, dando lugar à “pesquisa possível”, realizada por meio de indicações de sujeitos, adotando, assim, a estratégia defendida como método de identificação em pesquisas sobre características de indivíduos de grupos sociais específicos.

A partir das indicações feitas por funcionários, estudantes, docentes, membros de equipes desportivas, grupos representativos e membros de núcleos de pesquisas, contatamos 21 pessoas, das quais dez foram entrevistadas. Como as experiências biográficas de duas pessoas divergiam dos objetivos e critérios estabelecidos – seja pelas características familiares, individuais ou escolas frequentadas –, algumas entrevistas não foram aproveitadas. O mesmo ocorreu com uma estudante de Engenharia de Ribeirão Preto que não mais respondeu aos contatos, e com um estudante que pediu para não mais fazer parte da pesquisa.

Desta maneira, chegou-se aos seis estudantes pesquisados naquela ocasião, todos com marcada presença da passagem pela escola pública, ao longo da vida, assim como pela semelhança da condição socioeconômica e cultural de suas respectivas famílias. Contemplou-se ainda a divisão de dois estudantes em cada uma das três grandes áreas do conhecimento, nos seguintes cursos: Biblioteconomia e Direito; Terapia Ocupacional e Fisioterapia; Engenharia e Meteorologia.

RETRATOS BIOGRÁFICOS

Apresenta-se, na sequência, um conjunto de dados sobre um caso dentre os estudantes pesquisados, destacando-se aspectos relevantes para a compreensão da constituição identitária e escolar, bem como algumas

características da vida universitária. Dadas as restrições deste texto, escolhemos trabalhar com apenas um desses sujeitos, enfatizando a especificidade da carreira escolhida, pertencente à área de Saúde, assim como de suas experiências anteriores e no interior da universidade.

A trajetória escolar e social da estudante apresentada a seguir revela o alto desempenho escolar em seu curso de graduação, a criação familiar “fechada”, com grande controle da sociabilidade e do capital social, ação que parece ser estratégica e potencializadora de longevidade escolar. (ROMANELLI, 2003) Encontramos também indícios de baixa influência familiar na constituição do capital cultural da estudante; embora a família tenha contribuído para a formação de *habitus* propenso ao trabalho escolar, a ação dos outros significativos, importantes mediadores no acesso e valorização de bens culturais, foi incipiente. De qualquer modo, a condição de estudante universitário propiciou mudanças identitárias significativas em Maria Augusta.

CARACTERÍSTICAS E INFLUÊNCIA FAMILIAR

Maria Augusta, aluna do curso de Terapia Ocupacional desde 2005, tinha 23 anos quando foi entrevistada, em 2009, ano de conclusão da graduação. Nasceu em Curitiba e migrou com a família para o interior paulista, ainda criança, onde estudou em escolas públicas até o Ensino Médio. Seus avós maternos são agricultores, imigrantes japoneses, alfabetizados na língua materna e com poucos conhecimentos sobre a língua portuguesa. Sobre os avós paternos, Maria Augusta não tinha muitas informações, mas sabia que eram paranaenses, que se dedicavam à agricultura em uma colônia japonesa nesta região e que antes já tinham trabalhado no comércio. Apesar de apresentar dúvidas sobre a trajetória dos avós, ela afirma que só cursaram a Educação Básica.

O pai de Maria Augusta tem três irmãs, enquanto a mãe é a caçula de uma fratria de seis irmãos. Sua mãe foi para a capital paulista realizar curso superior em Belas Artes, profissão que não chegou a exercer. O pai chegou a fazer um curso superior em contabilidade, mas sem

concluí-lo; sua doença obrigou a família a retornar para a cidade de São Miguel Arcanjo. Nesta cidade, o pai trabalhou como agricultor e a mãe, inicialmente, como massagista e, depois, como atendente em um supermercado.

Seus pais fizeram parte do grupo religioso “Meninos de Deus”, chegando a viajar e residir País afora, envolvidos em suas atividades de vivência e pregação. Permaneceram neste grupo até a doença do pai, quando foram expulsos da comunidade. Além da adesão a este grupo, Maria Augusta destaca que os pais frequentavam outras religiões, como a budista e a católica. Ela e as irmãs chegaram até a participar de grupos de jovens ligados a entidades religiosas, realizando diversas atividades, como grupos de leituras, debates e acampamentos.

Maria Augusta é a caçula de quatro irmãs. Quando cursou o ensino básico, seus pais já estavam em São Miguel Arcanjo trabalhando nas ocupações descritas acima. Embora diga ter poucas recordações deste período, lembra-se que sua mãe sempre incentivou a leitura, assim como os pais dela:

Minha mãe sempre estimulou a leitura de livro. É... eu não tenho uma boa memória do tempo da minha infância... pelo que minhas irmãs contam e tudo o mais, a gente sempre teve muito livro em casa... meus pais sempre estimularam muito isso. Meus avós também. Por eles serem... é... japoneses... não sei se é uma coisa da cultura, mas eles por terem passado por tudo isso, da imigração, e terem trabalhado na lavoura e verem como é sofrido, eles sempre estimularam os filhos a estudar... Então, a maioria dos filhos dos meus avós são formados... têm ensino superior...

Maria Augusta afirma enfaticamente que a influência familiar foi decisiva na sua própria vida escolar, mas que esta influência teria vindo também dos avós e dos tios, estes, altamente escolarizados: “também, acho que foi isso: dos meus pais e deles veio esta influência de estudar, ter que estudar para ser alguém na vida... essas coisas assim!”. Os avós inclusive assinavam jornais em japonês, sempre abundantes em casa. Nela, entretanto, havia baixo consumo de jornais e revistas dadas as

condições financeiras precárias; todavia, a mãe trazia exemplares do trabalho. Sobre a influência da cultura original de seus avós, ela conta que no bairro em que cresceu, uma colônia japonesa, havia uma “escola japonesa”, particular, onde ela poderia ter sido alfabetizada nessa língua também, o que não ocorreu por requerer uma condição financeira que a família não tinha. Não aprendeu a língua japonesa com a família; lembra-se de ter aprendido apenas o alfabeto da sua língua materna em casa, com uma irmã que teria presença significativa em sua vida.

Os pais eram presentes na sua vida escolar, em reuniões escolares, nas lições de casa: “eles cobravam bom desempenho”, porém essa cobrança tinha um caráter utilitarista, como afirma: “não de estudo por prazer, de conhecimento... acho que não era muito nesse sentido não” e avalia ainda essa participação dos pais: “iam conversar com as professoras, mandavam bolo... Essas coisas de pais... pais caxias assim”. Segundo ela, eram pais que viam os cadernos para ver se a lição estava lá, pronta e caprichada, mas não chegavam antes para ajudar a fazer:

sempre foram em reunião, sempre queriam saber das notas, se tirava notas boas. Meu pai sempre foi mais... até por conta do problema dele, ele sempre queria que a gente tirasse dez... Ele sempre foi muito duro, ele sempre ficou muito atrás disso assim... Eles cobravam bom desempenho. Mas, mais no sentido de cobrança do que de ajuda. Por exemplo: ah, você tem de decorar sua tabuada. Então vou tomar sua tabuada porque você tem de decorar. Entendeu, é isso! (risos).

Nessa época, Maria Augusta lia bastante, por influência de seus tios, que moravam e estudavam em São Paulo, mas que passavam as férias com os filhos na casa dos avós, onde elamorava com sua família. Nestes períodos, eles levavam livros, enciclopédias, e, assim, representaram uma importante referência de estudo para ela, pois a incentivavam: “eles herdaram essa coisa dos meus avós de não..., tem de estudar, tem de se esforçar, senão você não vai conseguir”. Mais uma vez, ela tende a naturalizar essa relação, que não era de cobrança em um sentido “forçar a barra”, mas de influenciar, incentivar; diziam: “Fala então

como é que tá a escola, essas coisas de tio... mas nada muito... ficar em cima... normal...”

Maria Augusta, neste sentido, aponta ainda que a universidade não estava fora de seu horizonte, pois alguns de seus tios estudaram Engenharia na Universidade de São Paulo, entre outros que tinham também estudado:

Eles todos tinham feito faculdade, né? Para mim era meio natural... normal. Porque um fez engenharia na Poli... dois fizeram engenharia na Poli da USP... a outra fez faculdade de Educação... duas fizeram faculdade de Educação... um só que se mudou para o Japão e não fez graduação... Teve outra vida... teve outro perfil. Então, era normal fazer faculdade...

Da mesma forma, suas irmãs também cursaram o ensino superior. Ela não estudou com as irmãs, devido à diferença de idade, mas teve no percurso e na ajuda delas, um abre-alas importante, um pioneirismo desbravador. “Eu não vivenciei o Ensino Médio com as minhas duas irmãs mais velhas. Só com a terceira”. Maria Augusta, comparando sua própria trajetória com a das irmãs mais velhas percebe que a trajetória delas foi mais demorada e difícil, tendo de trabalhar bastante ao término do Ensino Médio e antes de conseguirem entrar no Ensino Superior:

Demorou pra elas entrarem. É... elas foi mais difícil. A minha irmã mais velha ficou um tempo... um tempo... na época que minha mãe... ela era atendente de supermercado antes e virou secretária. Aí ela começou a trabalhar de atendente no supermercado, a minha irmã mais velha. Ela ficou um tempo trabalhando lá... ela fez curso de informática, é... meus pais investiram mais na mais velha, né? Pra... em uma ordem cronológica... então, ela fez curso de informática, fez cursinho pago... que ela pagava, na cidade... com alguma bolsa, não sei... mas acho que não era total. E daí que ela conseguiu: ela passou na Faculdade de Educação, na USP. Agora a minha... a segunda... ela... ela teve uma briga em casa... com as coisas de casa... ela foi morar com uma prima em Itapetininga... que é uma cidade próxima. Ajudava minha prima em um curso de informática que ela tinha... trabalhava com ela, pagava cursinho em Itapetininga... ela

tentou várias vezes, vários vestibulares... é... é... e agora eu não lembro se ela passou na faculdade primeiro, ou se ela mudou para São Paulo e conseguiu emprego na Livraria Cultura... e aí começou a pagar a faculdade, mas ela pagou a faculdade.... na UniSantana, jornalismo. Fez e terminou... ela foi a única que teve de bancar mesmo a faculdade.

As irmãs, ao virem para São Paulo, iam morando com um tio – o “pioneiro” delas, o que já tinha estudado na USP – que já vivia aqui, e que “acolheu a gente”. Inclusive a própria Maria Augusta viveu com ele. Ela reconhece o esforço dos tios e irmãs, como fator que a influenciou a também tentar seguir seus passos. A escolaridade das irmãs – uma irmã, aquela que a ensinara a ler, fez faculdade de Pedagogia, na USP, a segunda jornalismo na UniSantana e a terceira Psicologia na Unesp – aumentou o campo de possíveis para ela: “Tava no horizonte, não sabia se eu ia conseguir, mas quando eu vi que as minhas irmãs foram conseguindo, eu falei: “ah, vamo tentar né? De repente eu consigo. Então eu me esforcei bastante e fui também”.

Assim, cedo, Maria Augusta tinha formado para si mesma um projeto de vida atrelado à realização de um curso superior, mas, antes, tinha uma certeza: “assim... eu queria... eu não queria morar no sítio. Acho que isso foi uma das primeiras coisas que eu decidi na vida. Porque a vida de agricultor é muito difícil; uma época tem, outra época não tem... porque chove, porque... ou não chove...”. Apoiada nesse desejo de não continuar no sítio, reproduzindo a vida difícil de agricultora, Maria Augusta começou a buscar um horizonte profissional ainda no final do Ensino Médio. Diz que o trabalho com a agricultura:

é o suficiente para se manter, mas é muito sofrido. É um trabalho que às vezes trabalha o ano inteiro para chegar no final do ano dar aquela chuvarada e estragar tudo. E eu decidi que não queria isso para mim. Então, eu fui procurar alguma coisa que... que... que eu achasse que eu gostava. Meus pais sempre deram abertura, assim... Nunca acreditaram muito que a gente ia passar, mas... deixavam a gente tentar, pelo menos. Ai... eu gostava muito dos meus avós, né. Então, eu acompanhei quando eles ficaram doentes... e tudo mais...

Então, eu queria trabalhar na área de idosos. E primeiro eu decidi isso também.

Decidiu então, mais uma vez por influência, ainda que indireta, da família, que gostaria de atuar na área da saúde, atendendo especificamente idosos. Entretanto, nessa época, conhecia apenas os cursos de enfermagem e medicina, tendo prestado o primeiro na USP, na época em que concluía o Ensino Médio, motivada pela ideia de “tentar, experimentar, ver como é que funciona”. Por três pontos não passou na primeira fase, o que a animou. No ano seguinte à conclusão do Ensino Médio, permaneceu na cidade de São Miguel Arcanjo, ajudando os pais e, por intermédio das irmãs, se matriculou no cursinho MedEnsina, “oficializando” sua vinda para São Paulo, iniciada já no ano anterior, com a estadia na casa do tio, quando prestou o vestibular para enfermagem.

A FAMÍLIA EDUCADORA: MODOS DE FAZER

Aparentemente o baixo capital cultural dos pais fora superado pela formação desta ética de dedicação, este *ethos* asceta (BOURDIEU, 1998, 2007) que marcadamente é apresentado nas falas da estudante. É provável que seus pais, seus avós e seus tios tenham agido na constituição desta disposição de se dedicar aos estudos, algo que está para além – ou seria mesmo anterior? – dos saberes escolares. A estes saberes – ao acompanhamento mais próximo da vida escolar – Maria Augusta deve muito à participação das irmãs, responsáveis ainda por aproximar as aspirações de superação daquela realidade dada e tão cedo negada, como afirmado por Lahire (1997) e, posteriormente, por Romanelli (2003, p. 256):

[...] não apenas os pais mas também os irmãos são importantes na transmissão de capital cultural e podem servir como exemplo para incentivar a escolarização dos mais novos, o que precisa ser investigado em famílias de diferentes segmentos sociais, levando-se em conta as variações que

ocorrem conforme a forma de arranjo doméstico, o que poderia indicar a existência de certos perfis [...]. No caso, os perfis estariam fundados em determinadas estratégias educativas das famílias das camadas populares. As famílias das camadas populares enfrentam maiores dificuldades no início da trajetória conjugal quando têm vários filhos e apenas um provedor, em geral o marido, ou às vezes dois, quando a esposa também tem atividade remunerada. Em decorrência de necessidades financeiras o filho mais velho ingressa precocemente no mercado formal ou informal de trabalho para compor a renda familiar e a filha mais velha passa a cuidar da casa e/ou dos irmãos menores, assumindo os encargos maternos. Devido à trajetória individual, os filhos mais velhos adquirem maior experiência, que se traduz na incorporação de capital cultural e no desenvolvimento de estratégias para enfrentar os problemas do cotidiano, que podem ser transmitidas e apropriadas pelos demais irmãos.

É preciso ressaltar que, neste tema de transmissão de disposições escolares (LAURENS, 1992), associadas ao sucesso escolar de diferentes maneiras, ocorrem relações de interdependência entre elementos da realidade social e o modo pelo qual as relações familiares são – conscientemente ou não – vivenciadas. (LAHIRE, 2004) Assim, vale ressaltar, como o faz Zago (2001), em discussão que aproxima os dois autores mencionados, que nenhum fator, tomado isoladamente, é determinante na explicação do bom desempenho escolar dos filhos de classes populares. Não basta olhar para a escolaridade e a presença dos pais na vida (inclusive escolar) dos filhos; não é suficiente ser filho único, ser filho de professor ou neto de comerciantes para ser membro de camadas populares com trajetória bem-sucedida na escola. (LAURENS, 1992, p. 167) A atividade desempenhada pelos pais, o caráter estável ou não desta ocupação profissional dos pais, o número de filhos, a participação em diferentes grupos, assim como também a escolaridade parental e da família, de modo geral, devem ser levadas em conta, conjuntamente às estratégias e projetos educativos (explícitos ou não) por parte das famílias, no que diz respeito ao sucesso e às longevidades escolares. (PORTES, 1993; VIANA, 2007; ZAGO, 2001)

A observação das linhagens familiares, através de sua história social e sua genealogia, permitiu a Jean-Paul Laurens (1992) ressaltar o papel de “certa desestabilização familiar no processo de êxito dos alunos”. Segundo ele, cada um dos fatores recenseados, fundamentais e estruturantes do sucesso, “está efetivamente associado a uma ruptura evidente do futuro provável da linhagem e da trajetória familiar, talvez a uma frustração social”. Este movimento é encontrado na família de Maria Augusta; cujos avós, imigrantes, tiveram, antes de vir ao Brasil, situação de vida melhor que a dos pais. Tal processo de contramobilidade é visto por Laurens como estando quase sempre relacionado à reconquista de um estatuto social que, “por razões diversas e por um lapso de tempo mais ou menos longo, não pôde ser conservado”. Por outro lado, Laurens (1992, p. 235) afirma que

Quando há ascensão social, trata-se também de ganhar um estatuto social que nunca fora alcançado, mas que se estimava estar no domínio do possível. O fato de ter passado muito perto dele e de não tê-lo conquistado é também sentido como uma injustiça.

Assim, percebe-se que a estratégia familiar de fechamento, de isolamento naquela pequena colônia de trabalhadores, de ascendência asiática, no interior de São Paulo, foi suplantada pela necessidade de mudar para uma escola mais distante e com recepção de alunos mais plurais. Neste sentido, ainda que seja possível perceber algumas outras estratégias de escolarização – conscientemente adotadas ou não – por parte da família, além de outras formas de influência familiar, destaca-se a capacidade de autodeterminação da estudante. Maria Augusta, tendo outrora interiorizado – seja por qual motivo, se pela ação de cobrança dos pais e tios, seja pela vontade de ter uma vida diferente daquela levada no meio rural, ou pela influência das irmãs – a vontade de conseguir sucesso escolar, se mobilizou – e com isso se reconstruiu – para que isso ocorresse. Portadora do *habitus* de seu grupo – família em ascensão social? – Maria Augusta teve seu projeto de vida traçado a partir das pequenas conquistas pontuais: vê-

-se, pois, o sucesso escolar construindo sucesso escolar, em seu caso. (ROCHEX, 1995; ZAGO, 2001)

TRAJETÓRIA ESCOLAR, RELAÇÃO COM PROFESSORES E COM O SABER

A mudança da escola, na passagem do Ensino Fundamental para o Médio, deu-se para Maria Augusta, também como uma mudança de “mundos”; deixou para trás a escola do bairro, uma pequena colônia de agricultores nipo-descendentes, para a escola da “cidade”, composta por alunos de vários bairros diferentes, com os quais não se relacionou, preferindo manter os vínculos com aqueles com quem partilhava a mesma origem.

Esta informação talvez ajude a entender as razões que a fazem avaliar a segunda escola como sendo muito pior do que a primeira, inclusive pela qualidade dos professores; embora pouco se recordasse de fato da escola em que cursou o Ensino Médio, diferentemente das fortes lembranças da primeira escola. As lembranças dos primeiros professores vinham repletas de carinho, sobretudo diante da postura de preocupação que tinham em relação a ela, defendendo-a da forte cobrança parental. Segundo ela, os pais foram presentes na sua vida escolar, em reuniões escolares, nas lições de casa, “eles cobravam bom desempenho”, porém essa cobrança tinha um caráter utilitarista, como afirma: “não de estudo por prazer, de conhecimento... acho que não era muito nesse sentido não” e avalia ainda essa participação dos pais: “iam conversar com as professoras, mandavam bolo... Essas coisas de pais... pais caxias assim”. O posicionamento dos professores, somado à postura de cobrança e não de ajuda dos pais, favoreceu uma sobrevalorização dos mesmos.

Como teve poucas oportunidades de fruição cultural e de sociabilidade, grande parte da relação com o saber (CHARLOT, 2000), o desejo de aprender veio da própria vivência escolar ou fora dela (Maria Augusta se encontrava com crianças da mesma sala de aula em outros

espaços, com destaque para a sociabilidade vivenciada na Associação Japonesa), marcada pela precoce valorização dos professores e pela oferta de atividades (teatro, música, concursos culturais, passeios) não praticadas pela família.

Parece útil aqui lembrar as considerações de Rochex (1995) a respeito do sucesso escolar de jovens das camadas populares. Esse sucesso tenderia a aparecer ligado a uma clara identificação das atividades e conteúdos escolares como sendo irredutíveis a seu valor financeiro, à possibilidade, real ou suposta, de aumentarem sua remuneração posterior, posto que os saberes escolares teriam sentido por si mesmos (pelo seu valor cognitivo, intelectual, estético etc..). Por outro lado, o sucesso estaria também relacionado à consciência da diferença existente e que deveria existir entre o universo familiar e o escolar, uma vez que, neste último, existe a possibilidade de apropriação de saberes e competências que só o primeiro não permitiria adquirir. Entretanto, ainda segundo análise do autor, embora percebam esta diferença – necessária e bem-vinda –, os adolescentes deste perfil não as colocam como instituições concorrentes; ao contrário, fazendo valer o que eles foram e sua própria história naquilo que eles se tornaram na e pela escola, estes adolescentes, que podem conjugar permanência e mudança entre passado e futuro, história familiar e escolar, identificação e ideal, concebem a experiência escolar de tal forma atrelada ao desenvolvimento simbólico e social que começam a “abandonar a família”. Como não pretendem reproduzir um destino antecipado pela visão paterna da vida, tentam sair da instância familiar, sem ter de renegá-la, sem estar exposto ao risco de não reconhecer nada nela ou de nada reconhecer daquilo que eles foram naquilo que eles se tornaram e aspiram a ser pelo sucesso escolar. (ROCHEX, 1995 p 261)

A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA: VIVER A USP NA USP

Como já relatado acima, a possibilidade de ingresso em uma universidade como a USP já era aventada para Maria Augusta desde cedo, assim

como a vinda para São Paulo. Da mesma forma, a escolha pela área de Saúde esteve ligada à estreita relação familiar e à doença dos avós e do pai.

Seu ingresso no curso de Terapia Ocupacional na USP deu-se somente na terceira tentativa de acesso ao Ensino Superior, após dois anos de cursinho. O sentimento e a imagem que tinha dos médicos fizeram com que abandonasse a ideia de seguir esta carreira, para a qual prestou vestibular no segundo ano após terminar o Ensino Médio. Esta forte rejeição, expressa em frases como “eu nunca gostei de médico: sempre achei eles uns... estúpidos!”, pode, no entanto, ser colocada em perspectiva quando se percebe o movimento de Maria Augusta de buscar se encaixar na área da saúde, na qual sempre persistiu (na primeira tentativa fez prova para o curso de Enfermagem).

A concorrência e as deficiências na redação argumentativo-dissertativa mais a visão negativa do perfil dos estudantes de medicina – “eu queria fazer seis anos para depois fazer medicina alternativa... eu falei ‘gente, eu vou fazer seis anos... convivendo com... essas pessoas super-chatas... eu não vou aguentar’”! – e a ampliação das diferentes carreiras possíveis, na área de saúde, propiciada por orientação vocacional gratuita realizada no Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), por indicação de psicólogo do cursinho, do trabalho feito com o Guia de Profissões e da apresentação a uma terapeuta ocupacional, feita por uma prima fonoaudióloga, fizeram com que Maria Augusta optasse por esta formação. Maria Augusta, que nestes dois anos seguia vivendo com a irmã mais velha na casa do tio na Região Metropolitana de São Paulo, somente prestou vestibular em universidade pública, pois sabia que não poderia pagar um curso privado. Quando prestou Terapia Ocupacional tentou a USP e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), contando com informações prévias a respeito destas instituições: “fiz a escolha porque eu sabia que eram locais que tinha bolsa moradia e bolsa porque eu não ia conseguir... é integral o curso de TO, né?”. Entretanto, quando perguntada se a restrição financeira foi a única variável levada em conta, na hora de decidir, Maria Augusta,

que acompanhava de perto a vida universitária das irmãs, sobretudo da mais velha, com quem morava e com a qual sempre conversava sobre o assunto, afirma: “É... acho que sim...que a qualidade do curso interferiu também, né. Porque eu pensei: ‘ah, minha irmã passou na USP, eu posso tentar pelo menos, né... depois eu vejo, se não der...’ Acho que o mesmo caminho que minha segunda irmã fez: tentou pública, não deu... foi pra particular. Então, eu tentei a pública primeiro”.

Já aluna do curso de Terapia Ocupacional, Maria Augusta passou por uma crise inicial, chegando a tentar uma transferência para o curso de Ciências Sociais, “achei que fosse sentir falta das pessoas, de atender as pessoas e não fui”. Explica que essa ruptura aconteceu porque:

a universidade é muito chata, né? Os dois primeiros anos você estuda um monte de coisa que não tem nada a ver. E... eu fiz o primeiro ano de medicina na TO, praticamente; porque a grade horária é quase a mesma e... tem anatomia e... e era tudo muito puxado e eu não estava gostando... Decorar um monte de nome... e... acho que eu sempre fui mais crítica e eu comecei a gostar de uns textos que minhas professoras começaram a passar, acho que era mais da sociologia, das ciências políticas... também me envolvi com o movimento estudantil... então, teve uma época que foi... que comecei a questionar até o sentido da profissão, né? É... se a profissão era... era algo que ia efetivamente mudar alguma coisa... porque tá dentro de uma lógica do sistema capitalista... e tudo mais... essas crises todas depois que entra no movimento estudantil...

Mas deu continuidade ao curso. Para se manter em São Paulo, Maria Augusta contou com o apoio financeiro de seus irmãos e irmãs:

Minhas irmãs me ajudavam: cada uma dava um pouquinho. Meus pais nunca tinham condições de manter a gente. Então, elas que me ajudavam. Porque as três já estavam trabalhando e já estavam na faculdade. Então, dava um pouquinho cada uma e já dava pra eu me manter, pagar condução... e tudo mais. Eu me alimentava na casa do meu tio, então era tudo assim... bem o mínimo do mínimo! E... aí... o que mais... E.. eu cheguei a traba... a fazer um bico, né? Eu tra-

balhei de... na casa de um conhecido da minha prima de... fazendo... mandando e-mail, cadastrando pessoas... Trabalhei numa papelaria... sempre assim no final... no final do ano, que tinha mais alguma coisa pra fazer. Trabalhei de garçõnete... mas isso mais quando eu entrei na faculdade. Quando eu tava no cursinho, eu foquei no cursinho. Minhas irmãs me bancavam e... eu fui. Quando eu passei eu tive que... dar um jeito. No começo elas ajudavam, porque não tinha bolsa moradia... você tá na USP, você sabe que demora... então... Minha irmã morava no CRUSP... e aí... quando eu passei, eu fiquei no quarto dela, como hóspede irregular. Até sair. Quando saiu... ela praticamente não ficava lá... então... eu dei uma pressionada, eu falei: “ó, eu vou precisar de um quarto, acho que é melhor eu ficar aqui. Você não quer... né”... Porque não... ela não ficava lá! Então ela saiu... como eu consegui a vaga, eu fiquei com quem ela já conhecia.

A oportunidade de morar no Conjunto Residencial da UDP (CRUSP) – o que fez durante todos os anos do curso, até o começo de 2009, depois da conclusão do curso de graduação, quando voltou a morar com a irmã – foi essencial para Maria Augusta, pois como o curso escolhido por ela era em tempo integral, necessitava da assistência da universidade para garantir sua permanência. Com a “crise” relativa ao curso escolhido somando-se à dificuldade financeira, talvez fosse difícil concluí-lo. De acordo com o relato ela viveu de bolsa:

Eu tive Bolsa-Trabalho, bolsa alimentação... eu vivi de bolsa. Bolsa moradia, bolsa alimentação no primeiro ano. Bolsa-Trabalho saiu, acho, só no segundo. Foi aí que eu desmamei das minhas irmãs. No primeiro, eu fiquei fazendo esses bicos aí... fiquei entregando panfleto nas ruas, fiz um monte de coisa... E aí eu fiz a Bolsa-Trabalho... um ano e meio... mais ou menos... porque... na época que... teve greve, então... era um ano, mas prorrogou. E depois da Bolsa-Trabalho, minha supervisora da Bolsa-Trabalho ofereceu o Ensinar com Pesquisa; e eu entrei no Ensinar com Pesquisa por dois anos.

A bolsa trabalho possibilitou-lhe contato com o campo profissional, acompanhando uma professora da área de Gerontologia, em pes-

quisa e intervenção. Maria Augusta manteve-se nesse projeto até o final da graduação. Participou também de grupo de pesquisa, independente das bolsas:

eu participei de um grupo autônomo, assim... Que não era financiado, né? Um grupo autônomo de uma professora da Terapia Ocupacional... porque ela queria pesquisar o ensino do SUS no curso de TO... também era parecido com o Ensinar com Pesquisa que eu fazia, mas não tinha nada a ver. E eu até que gostei dessa parte do ensino... então... e também do SUS, por conta do movimento estudantil... por conta do tema sobre o SUS, porque eu sei como era importante... que... o Maluf e tudo o mais... Então, eu enveredei por isso também. Era ela e... acho que... variou assim... porque as pessoas saíram... e mais quatro ou cinco pessoas. Então a gente se reunia e lia os textos... pensava no trabalho, sobre a pesquisa também... trabalhava... era um grupo de pesquisa, autônomo.

Ao comentar o próprio rendimento escolar na universidade, Maria Augusta afirma ser “muito exigente comigo mesma. Meu rendimento... ah, acho que eu daria uns 70%. Porque eu tinha bolsa, era integral, e eu não dava conta de ler todos os textos”. Aqui se delinea uma das grandes dificuldades – percebidas pela própria, inclusive – de Maria Augusta no curso superior: leitura e escrita. Sobre a compreensão dos textos, cuja leitura era solicitada no curso, ela afirma: “Eu li... dava até pra ler, mas... você nunca consegue pegar tudo e ler de uma semana pra outra... Impossível, né?... Não dá pra... se apropriar de tudo... Mas, em geral, eu levei bem”. Essa postura, no entanto, não foi a mesma de toda a sua vida escolar. Sempre se destacou nas turmas de ensino fundamental, mas diz que estudava por obrigação: “eu tinha que tirar dez. Se eu tirasse sete eu chorava, as professoras ficavam tristes e... ficava desesperada, né? Porque cê sabe que se chegasse em casa ia levar uma... Então eu estudava por obrigação...”. Além disso, tinha de se haver com o terreno outrora arado pelas irmãs: ser sempre a melhor da turma. Isso só mudou um pouco no Ensino Médio, também, segundo ela, pela alteração da postura com relação à família e a escola.

Na faculdade, mudou novamente de atitude, no sentido de que a cobrança vinha dela mesma, relacionada tanto ao desempenho quanto ao seu próprio sustento na universidade:

Na faculdade, eu tirei uma vermelha... em matéria da psicologia, mas porque foi muita sacanagem. O professor falou que a gente ia fazer a prova com consulta... que era tranquilo, que era só pra dar uma lidinha no texto e tudo o mais. Fiz isso! Chegou e ele queria que tivesse decorado o livro! E eu não tinha! Aí eu tirei nota vermelha. Aí eu fiquei mal, fiquei triste... aí eu fiz... substitui... substitutiva... Aí eu falei: “tá, já sei”: decorei o livro e tirei dez! (risos) Porque eu não podia tirar muita nota vermelha também. Porque no... na faculdade tem a pressão do... do... das notas, né? Eu sabia que... você não ia perder a bolsa moradia por qualquer coisa, né? Mas, é, como eu dependia da minha nota pra conseguir bolsa de iniciação, eu sempre fui muito dura comigo. Então, eu tinha porque eu precisava me manter; não dava pra eu ficar dependendo das minhas irmãs. Então, eu precisava mostrar que era boa pra eu conseguir bolsa de iniciação, né?

Destarte, Maria Augusta afirma que – mesmo enfrentando dificuldades – sempre tentou manter seu “histórico o mais limpo possível”: “Estudando, não dormindo à noite, às vezes... Ah, esse jeito que todo mundo acaba... mesmo os que não estudam, acabam tendo que fazer pra conseguir... é inevitável!”. Maria Augusta traça o perfil dos alunos de Terapia Ocupacional com base nas próprias exigências do curso, da própria nota de corte, como afirma: “quem passou já é mais ágil, né?, já tem uma cabeça mais rápida. Algumas pessoas se esforçavam mais, igual no colégio, assim. Tem um, dois, três, quatro que se matam pra ir bem; e outros que vão levando... não dormem um dia antes da prova... É esse o perfil, assim, do pessoal da sala”.

Maria Augusta, levando em consideração que ficou dois anos fazendo curso preparatório para o vestibular, avalia seu rendimento com relação ao restante da turma, considerando o período despendido na realização do seu curso, afirma: “eu não tô muito fora da média assim do pessoal, né? Eu me formei em quatro anos, tem gente que se forma

em cinco. Então... nada assim muito preocupante.” Mas também observa que teve um problema estrutural com o qual precisou lidar: a produção de textos exigidos na academia. Como narrou:

Depende muito. Na faculdade as coisas mudam muito de figura, né? É... depende do professor, depende se ele... vai com a tua cara, se ele gosta do que você escreveu... às vezes... eu tinha mui... eu sempre tive muito problema de... dissertação. Por conta da... da formação que eu tive, né? De não ter que escrever muito, as provas do colégio é pergunta e resposta; nunca tem que elaborar alguma coisa. E na TO, as provas no geral são dissertativas; então, você tem que defender... você tem que... ter outra lógica de... de expressão, né? É tudo mais racional na faculdade, você tem que provar e.. e argumentar. E eu tinha muito problema de redação, sempre. Então, pra mim, no começo foi muito difícil. E as nossas professoras são muito duras: elas querem o melhor, que você seja o melhor e tem que escrever bem, se não escrever bem... vai mal. E elas até exigiam muito da gente nos primeiros anos, né? Mas, eu sabia assim... eu tive que me esforçar muito pra conseguir ir... porque uns vão, né?

Você percebia que as pessoas que tinham feito escola particular, que tinham uma vida mais... mais tranquila em relação a dinheiro, elas tinham mais tranquilidade de... fazer essa parte de redação. Então eu tive que correr atrás.

Sua determinação e a capacidade de se reconstruir estiveram aqui presentes, com relação ao modo pelo qual tentou encontrar solução para os problemas como o domínio da escrita. Maria Augusta viveu esta dificuldade logo no começo do curso: “Foi no primeiro ou segundo? Não lembro direito. Acho que no primeiro não tinha muita aula de TO... aquela coisa... Anatomia, (inaudível) bioquímica etc. No segundo semestre do segundo ano, começou a... a ficar mais... difícil”. Ela tentou “saná-lo” recorrendo a alternativas buscadas na própria universidade. Segundo ela: “Olha, eu corri atrás de um curso da Escola de Comunicação e Artes (ECA) que eles tinham de dissertação. Não consegui, porque não tinha vaga (brava), mas não consegui vaga, então, eu

corri atrás disso, mas não consegui... liguei, tentei conversar, mas não deu certo. Foi na raça mesmo! Teve que ser na raça”.

Então, a estratégia adotada por ela foi buscar apoio nos colegas de curso, como suporte que precisava na superação dessas barreiras:

Eu ia fazendo as provas... e tentando melhorar cada vez mais, porque elas também davam trabalhos, além das provas. Então, geralmente tem um trabalho, dois... dois trabalhos e a prova. Então, pela nota, eu... ah, eu... teve uma época que... uma professora deu uma dura muito feia em mim... de... marcar, “aqui, ó, isso você não pode fazer”... elas são muito exigentes! Aí eu comecei a pedir ajuda para os meus colegas, que eram mais próximos e que eu percebia que tinham mais capacidade de fazer esse tipo de... de texto. Então, eu pedi ajuda pra eles, mandava pra eles, antes de entregar para o professor, para eles lerem e corrigirem e mandarem pra mim. Eu fiz isso um tempo, até que uma época eu peguei... o jeito... mas aí eu tive que pegar o jeito. Foi com a ajuda deles. Eles também me mandavam... Eles me corrigiam mais na parte estrutural, e eu corrigia mais na parte do sentido... do... do... conteúdo, do conceito.

Como observa Maria Augusta, o curso impunha algumas outras questões, mais específicas, diretamente relacionadas à área de saúde que, para ela, também representavam maiores dificuldades, pois julgava ter de decorar uma série de nomes, funções de ossos, substâncias químicas etc., atividade em que ela não se julga boa, mas que “teve que correr atrás”. Nos outros anos, teve mais dificuldades com o volume de estudo exigido pelas disciplinas. Outra dificuldade, ainda, era o acesso aos materiais didáticos; “Comprar livro pouquíssimo, quase nenhum, não tinha dinheiro...”. Sobre essa dificuldade financeira se sobrepunha um aspecto estrutural da universidade: a baixa quantidade de livros existente nas bibliotecas.

Quanto ao seu interesse, suas identificações por temas e áreas de estudo, Maria Augusta diz gostar da área de ética: “Eu sempre gostei muito do tema da ética, da questão da ética, acho que me ajudou a conseguir passar o processo de graduação de uma forma mais sustentável”.

Além disto, Maria Augusta considera que a organização do curso de Terapia Ocupacional possibilitou a ela entrar em contato com uma perspectiva mais crítica de mundo. Como analisa:

... o eixo de TO também me ajudaram bastante, por que a TO é uma profissão, pelo menos o curso da USP tem um... é muito crítico né.. eles usam bastante interlocutor da psicologia, da filosofia, da antropologia, então foi ... mesmo dentro do curso eu consegui ter uma visão mais crítica do funcionamento do mundo, da pessoa que vive dentro da sociedade...das pressões que a pessoa sofre, do contexto, não só pegar e aprender (inaudível), aprender não sei o quê... então entender criticamente... consegui analisar criticamente bastante coisa... olha, o tema que eu mais me interessei, que gostei mais foi a questão do ensino, a questão da ética e a parte de idosos.

Esse gosto pelo pensamento crítico, que Maria Augusta desenvolveu, como mostram as evidências a seguir, pôde ter vazão, ainda, na participação ativa no movimento estudantil, tendo chegado a fazer parte de uma gestão do Diretório Central dos Estudantes da USP, o órgão máximo de representatividade dos alunos da Universidade. Sobre a assunção desta postura, que ela considerava como crítica, Maria Augusta afirmou que, quando mais nova, no interior, não teve possibilidade de participar de nenhuma associação desta ordem, pois “lá... todo mundo é meio... é meio fora um pouco da realidade”. A percepção de política que ela tinha na época, naquele contexto, estava ligada à mudança dos mandatos dos prefeitos à participação dos pais, “sempre mais aliados ao PT, chegavam, até, a frequentar reuniões do partido... mas raramente”. Já sobre organização e participação de jovens ou estudantes, Maria Augusta considera que:

Não tinha grêmio na escola, não tinha Centro Acadêmico. No colégio também não tinha. Não existia grupo de estudante que se reuniam. A gente nem sabia que isso existia. (silêncio) Eu nem sabia que existia. Eu fiquei sabendo... na faculdade, que eu conheci gente que já tinha grêmio na escola, no colégio... não é muito incentivado lá... todo mundo

é meio... é meio fora um pouco da realidade... eu sabia assim que o prefeito da esco... da cidade, de São Miguel mudava e era um... aquela coisa.

Além do movimento estudantil, Maria Augusta teve pouca vida cultural na universidade, pois a demanda de estudos imposta pelo curso, e a necessidade que tinha de se manter nos projetos, bolsas e toda a estrutura de subsistência proporcionada pela USP influenciavam muito suas possibilidades de constituição de uma efetiva fruição cultural; ela se ocupava, essencialmente, das atividades e leituras da faculdade. Ela aproveitou pouco o que era oferecido e acontecia no campus: “Nunca fui ao CEPE; eu até que... até tentei ir várias vezes ao CEPE, mas... não tinha tempo, não dava. Eu não tava a fim de perder uma hora de sono pra ir lá também, fazer coisa”. Os passeios e eventos culturais frequentados por ela em São Paulo ficaram concentrados, sobremaneira, no período anterior ao ingresso na universidade, em um movimento de realização de vontade de conhecer a cidade e realizar as atividades culturais oferecidas. Entre elas, Maria Augusta destacou as saídas para dançar forró, atividade que a fez conhecer o atual namorado.

Além disso, Maria Augusta conseguiu ser sorteada em um curso de inglês oferecido gratuitamente para os estudantes dos primeiros anos das diferentes graduações da universidade, o que possibilitou a aprendizagem de uma língua estrangeira. Todavia, a despeito de todas estas dificuldades experienciadas ao longo da graduação, Maria Augusta conseguiu manter um componente importante de sua formação durante o período em que realizou a graduação: um envolvimento com religiões, que vinha de sua infância. Atualmente, Maria Augusta se diz cristã:

Ah, eu sempre tive envolvimento com, envolvimento com religião, né? Então... eu sempre tive essa busca, essa necessidade de ir atrás... então, desde que eu vim pra São Paulo, eu passei por um monte de religião e só lia coisas da religião. Mas, também, não era o central assim; eu tinha de dar conta da faculdade mesmo. No final da faculdade que eu voltei para o movimento”; “é uma coisa que é bem... é um eixo na minha vida, não algo anexo... algo central..

A questão financeira e essa responsabilidade pelo seu autossustento interferiram até mesmo no período de curso; ela observa que fez o curso em quatro anos: “por que as bolsas são anuais, difícil conseguir uma bolsa de meio ano, e eu me mantinha com bolsa...geralmente se termina em quatro, ou em cinco, mas como essa coisa de trabalho eu precisava me formar né, não ia ficar o tempo todo na faculdade”. Com o final do curso, e das bolsas, Maria Augusta teve que buscar a concretização de sua vida profissional, o que faz hoje na área de gerontologia. Isso a levou a ter de buscar também outra moradia. Durante o curso não conseguiu realizar estágios remunerados, pois o curso era em período integral e os estágios que teve de fazer eram considerados como uma disciplina no interior do próprio curso:

[...] os estágios no meu curso eles são...optativos... assim, a partir do segundo ano do meu curso você faz prática supervisionada, nenhum é renumerado, é um curso integral, então você tem que cumprir os horários de estágio, então você faz o estágio e não tem tempo de fazer o estágio renumerado, a não ser que você faça em seis anos, oito anos... Eu economizei quando eu tive um tempo que eu tive duas bolsas juntas eu fui tentando economizar um pouquinho todo mês para quando eu sair da faculdade eu conseguir ter um dinheiro até eu me ajeitar em algum lugar, então eu vivi disso que eu economizei... [...] eu me dei uma meta assim, até março eu tenho que sair por que entra o pessoal novo então eu deixei minhas coisas lá, e fiquei na casa dos pais dele, mandando currículo, vendo programa de aprimoramento, não sei se você conhece, é uma pós-graduação, só que é mais procurada do que especialização, da área de saúde, eles dão uma bolsa de 700 reais e você cumpre 40 horas durante um ano, quarenta horas semanais, aí eu tentei e passei...

Desta forma, se, por um lado, Maria Augusta não apresentou problemas de rupturas vividas como estranhamento, de algum modo houve necessidade de adaptação pela aprendizagem de novas regras de decodificação das novidades implícitas. (COULON, 1997) Em larga medida, como aponta Felouzis (2001), o que marca o estudante e

constitui verdadeira ruptura diz respeito ao próprio estatuto de estudante universitário e à inserção em um contexto no qual as relações são frouxas e os objetivos nem sempre são partilhados coletivamente (como tampouco são os caminhos para alcançá-los). Conforme análise deste sociólogo francês, a liberdade para definir o prosseguimento e a estruturação dos cursos universitários, assim como da utilização do tempo livre para o trabalho necessário (tenha sido ele demandado explicitamente ou não, como nos alerta o trabalho de Coulon) faz com que as indicações e não-coerções não enquadrem os jovens a ponto de se tornarem parte de um “corpo”.⁴

CONCLUSÕES

A partir do resgate de alguns trechos do relato biográfico de Maria Augusta, aluna de Terapia Ocupacional da USP, entre os anos de 2005 e 2009 egressa da rede pública de ensino e com alto desempenho escolar durante a realização da graduação, pode-se perceber algumas questões a respeito da constituição identitária e do *habitus* dos estudantes (ainda que, como indicam outros trabalhos, a utilização de entrevistas não dê conta da apreensão das múltiplas variáveis constitutivas da vida do sujeito, algo tão impossível de ser feito quanto a construção de um mapa tão detalhado como a realidade, como alertou Jorge Luis Borges).

Ao mesmo tempo em que é possível perceber a atuação e os limites das influências familiares, tanto na transmissão de saberes, quanto de vontades mobilizadoras nos indivíduos pesquisados, representados aqui pela estudante apresentada, pode-se compreender também a ação de outros elementos da família, para além dos pais, com forte destaque para a atuação dos irmãos. Devem-se enfatizar ainda as trajetórias mais amplas das linhagens familiares, uma variável possivelmente implicada na explicação da transmissão de algumas formas de “relação com o saber” das famílias. (LAURENS, 1992) A participação das escolas

4 Não ocorre, pois, aquilo que Bourdieu analisou em sua obra *La noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*, 1989.

(professores, colegas, atividades escolares culturais ou de cunho político, assim como das próprias avaliações) e de outros grupos de pertença (amicais, esportivos, religiosos etc.) também surgiram como itens de relevada importância na constituição dessas trajetórias bem-sucedidas – como também defendem Terrail, 1990, Laacher, 1990 e Laurens, 1992.

Contudo, em meio à discussão sobre a importância do papel desempenhado pelas famílias na escolarização dos filhos, iniciada por Bourdieu (1998) e fortemente polarizada no interior deste campo de estudo, há posições favoráveis à perspectiva que aponta a família como vetor de êxito escolar, como nas obras de Zéroulou (1988), Laurens (1992), Portes (1993), Lacerda (2006) e Almeida (2006), e contrárias a esta tese, como encontrado em Lahire (1995), Rochex (1995), Viana (2007), Silva (1999), Portes (2001) e Piotto (2007). A pesquisa, brevemente apresentada aqui, indica que as diferentes *configurações sociais*⁵ dos sujeitos pesquisados, entre os quais destacamos a trajetória da estudante Maria Augusta, apontaram a importância de colocar em evidência o termo – e o papel de – “sujeito” dos estudantes no que se refere tanto à entrada quanto às condições de sua permanência no ensino superior, uma vez que a própria mobilização pessoal possibilitou a construção de um projeto para si. Esta mobilização pessoal deve sua formação a influências sociais recebidas, mas cujas origens se perdem, em meio à pluralidade e à continuidade de âmbitos e esferas de formação identitária que deve cada vez mais ser entendida como um processo contínuo, nunca encerrado.

Percebe-se aqui, por meio do percurso e da vivência social e estudantil de Maria Augusta, algo próximo à noção de experiência social analisada por Dubet (1994), como uma atividade crítica, uma reconstrução. Esse entendimento de que os indivíduos são atores, não totalmente socializados, capazes de construir um projeto de vida para

5 Termo oriundo do pensamento de Elias (1993) e utilizado por Lahire (1995), Viana (1998), Lacerda (2006) e Souza (2009) para designar a rede de interdependências, o tecido de relações, o elo na cadeia de interdependência, os entrelaçamentos que permitem dar visibilidade à pluralidade de disposições e práticas dos sujeitos pesquisados.

si mesmos, sendo autores da própria vida, permite pensar na ação da escola e da universidade, a partir da compreensão de como os estudantes apreendem, compõem e articulam as diversas dimensões do sistema com os quais eles constroem suas experiências e se constituem a si mesmos. (DUBET; MARTUCCELLI, 1996)

A história de Maria Augusta permite-nos pensar o que – e, como – chegou a se reconstruir, a suprir eventuais carências de capital cultural familiar e a romper com algum pretense *habitus*. Reconstrução porque aquilo que seria sua “disposição durável”, uma matriz de ações e reações, como estrutura estruturada e estruturante formada precocemente, quando dos momentos iniciais do jogo escolar e da socialização primária junto à família e aos grupos sociais de origem, não é suficiente para explicar seus rumos, vivências, e experiências durante o curso universitário. Ela se deparou com características da própria formação que dificultavam a concretização de um projeto construído para si; Maria Augusta quis e se transformou para superar obstáculos e alcançar um objetivo que escolheu para a própria vida.

Para além da questão da possibilidade de incorporação de novidades à formação inicial de um *habitus* (BOURDIEU, 1980; CHARLOT; ROCHEX, 1996; CORCUFF, 1999; LAHIRE, 1998; MARTUCCELLI, 2002), a discussão sobre ativação ou não de disposições, incorporação de novas disposições, clivagens, pluralizações ou a não-transferibilidade para situações sociais diversas daquelas nas quais foram inicialmente constituídas, sobre a socialização secundária (BERGER; LUCKMANN, 2006) e a riqueza desestruturante/reestruturante da identidade de alguém que atravessou vários choques biográficos, padece ainda da perspectiva de mudança ou continuidade de uma formação passada. Algo aparentemente corriqueiro, como a mudança de escola, fato comum a grande parte dos estudantes de camadas populares bem-sucedidos escolarmente,⁶ ou o ingresso no Ensino Superior, pode servir como situação propícia para a apreensão desta descontinuidade e não-linearidade do processo de constituição de singularidade.

6 Cf. Portes (1993) e Terrail (1990) e verificado em nossa pesquisa.

O processo de provações vivido por Maria Augusta, tanto para chegar, sobreviver e viver na USP pode ser pensado, por outro lado, como indica a perspectiva de Vygotsky acerca da formação contínua da identidade individual, como uma constante singularização realizada ante a avaliação dos resultados dos desafios enfrentados e das escolhas feitas. (MARTUCCELLI, 2010) Não se trata de negar ou continuar com o passado, mas de viver o presente de modo singularizado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. A. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

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

BERGER, P; LUCKMANN, T. *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *Les Héritiers*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1964.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.

_____. *La Noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Éditions de Minuit, 1989.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B.; ROCHEX, J.-Y. L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. In: DESINGLY, F.; BERNIER, L. (Org.). *Lien social et politiques – Familles et école*. Québec: RIAC, 1996. p. 75-85. (n. 35)

COULON, Alain. *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF, 1997.

CORCUFF P. Le collectif au défi du singulier : en partant de l'habitus. In: Lahire BERNARD (éd.). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu - Dettes et critiques*, Paris: La Découverte, 1999. p. 95-120.

_____. *Bourdieu autrement: fragilités d'un sociologue de combat*. Paris: Textuel, 2003.

DUBET, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *L'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil, 1996.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

KAUFMANN, J. C. *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet. Paris: Nathan, 2001.

_____. *L'invention de soi*. Une théorie de l'identité. Paris: Armand Colin, 2004.

LAACHER, S. L'école et ses miracles – Notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*. Paris, n. 12, p. 25-37, 1990.

LACERDA, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis: o caso dos iteanos*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LAHIRE, B. *Tableaux de familles: Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard/Seuil, 1995.

_____. *Sucesso Escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Atica, 1997.

_____. *L'Homme pluriel*. Les ressorts de l'action. Paris: Nathan, 1998.

_____. *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: Éditions La Découverte, 2004.

_____. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, maio/ago. 2008.

- LAURENS, J.-P. *1 sur 500 – la réussite scolaire em milieu populaire*. Toulouse: Presses. Universitaires du Mirail, 1992.
- MARTUCCELLI, D. *Grammaires de l'individu*. Paris: Gallimard, 2002.
- _____. *La société singulariste*. Paris: Armand Colin, 2010.
- MARTUCCELLI, D; DE SINGLY, F. *Les sociologies de l'individu*. Paris: Ed. Armand Colin, 2009.
- PERRENOUD, P. *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation – vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève: Librairie Droz, 1984.
- PIOTTO, D. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007, 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PORTES, E. A. *Trajatórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares* 1993. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.
- _____. *Trajatórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- RAYOU, P. (Dir.) *Entrer, étudier, reussir à l'université. Revue Française de Pédagogie*. Genève: Laboratoire de recherche Innovation-Formation-Éducation, Université de Genève, n. 136, 2001.
- ROCHEX, J.-Y. *Le sens l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: Pesses Universitaires de France, 1995.
- ROMANELLI, G. *Questões Teóricas e Metodológicas sobre Família e Escola*. In: ZAGO, N.; CARVALHO; M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.) *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 245-264.
- SILVA, J. S. *“Por que uns e não outros?”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade*. 1999. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

TARÁBOLA, F. *Quando o ornitorrinco vai à universidade: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP - Escolarização e formação de *habitus* de estudantes universitários das camadas populares*. 2010. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TERRAIL, J-P. *Destins ouvriers – La fin d’une classe?* Paris: PUF, 1990.

VIANA, M. J. *Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade*. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Cadernos de Psicologia e Educação – Paidéia*. Ribeirão Preto, v. 10, n. 18, p. 70-80, 2001.

ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d’immigrés: l’apport d’une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, v. 29, n. 3, p. 447-440, 1988.

A UNIVERSIDADE ENTRE AS PALAVRAS DE JOVENS DE ORIGEM POPULAR



ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA

INTRODUÇÃO

De modo geral, a juventude tem sido considerada como um dos sujeitos da mudança social. Esse tipo de compreensão pode ser identificado, tanto entre aqueles preocupados com os perigos que tal ímpeto de mudança pode trazer à ordem estabelecida, como entre aqueles que compartilham uma perspectiva progressista e identificam, nesses sujeitos, a força da contestação e proposição. Por outro lado, e simultaneamente, temos observado, não raramente, que os jovens se mostram pouco interessados em questões políticas e econômicas, posto que se encontram centrados em projetos mais individuais que indicam alterações na relação que estabelecem com a escola, o trabalho e a família. (GALLAND, 2002)

De fato, muitas são as representações correntes sobre a juventude e, muitas vezes, ela tem sido tomada como um “objeto” de estudo “arriscado”, sobretudo entre aqueles que tendem a menosprezar o fato dela se constituir como realidade socialmente construída. Em verdade, o debate em torno da possibilidade de formulação de um conceito de juventude e mesmo a possibilidade de tomá-la como uma categoria sociológica é antigo e se coloca como um desafio para a sociologia e as demais ciências humanas. O que encontramos, com maior frequência, são definições adotadas para operacionalizar pesquisas específicas, frequentemente, vinculadas a um recorte etário. Some-se a isso o fato dessas definições raramente convergirem para uma mesma concepção. No caso do Brasil, temos o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que adota o intervalo de idade que vai de 15 a 29 anos. Já, numa abrangência maior, temos a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO) que considera o recorte dos 15 aos 24 anos.

Essa pluralidade de definições, dentre outras coisas, denuncia o que Pais (1990) indica, ao tratar das tendências que marcam sociologia da juventude, no que se refere às representações sobre a juventude. Para esse autor, podem ser identificadas duas tendências centrais: uma primeira tendência toma a juventude como um conjunto social composto, sobretudo, por indivíduos que compartilham uma mesma fase da vida, numa leitura que valoriza as homogeneidades dessa fase e que comporiam uma ‘cultura juvenil’ particular a uma dada geração, a partir de um recorte etário. Outra tendência toma esse conjunto social em sua diversidade, englobando distintas culturas juvenis enraizadas em múltiplas condições econômicas, pertencimentos de classe, trajetórias ocupacionais etc. Aqui se considera, sob o conceito de juventude, universos sociais que, praticamente, não compartilham pontos em comum.

Tomando como referência a perspectiva acima indicada, a identificação das culturas juvenis vincula-se a valores, práticas e normas que seriam próprios a uma fase da vida e, portanto, compartilhados por certos grupos de jovens. Decerto, podemos mesmo considerar que a vida

transcorre em fases distintas, mas parece visível, no mundo contemporâneo, que a demarcação dessas fases tem se tornado mais complexa. No que se refere à juventude, alguns marcadores de passagem para a fase adulta permanecem reconhecidos socialmente:¹ ter um emprego, casar, ter filhos, sair da casa dos pais etc. Apesar de reconhecidos, esses marcadores não se conectam automaticamente a uma faixa etária. Pelo contrário, as pesquisas mais recentes já apontam os vestígios de gerações de fronteira, tal como aquela dos jovens adultos. (PAIS, 2003, 2005)

Seguindo nessa direção, podemos mesmo indicar que o ingresso na universidade, o tempo vivido como estudante universitário poderia ser adotado como um desses marcadores de passagem, um tempo experimentado de inúmeras formas pelos jovens, um estatuto transitório (jovem estudante universitário) que encarna em si mesmo, e mais ainda ao seu término, uma contingência (social e individual) em direção à conquista do estatuto adulto. Vale aqui lembrar que essa pressão, essa demanda da sociedade, da família e do próprio jovem em relação à obtenção de condições objetivas e subjetivas para a efetivação da passagem para a vida adulta, tende a ser vivida, de forma tanto mais intensa, quanto mais limitadas sejam as condições objetivas: pertencimento a redes familiares, a redes sociais extraparentais, condições econômicas, capital social e cultural etc. “Entrar na universidade” ou “fazer faculdade”, como dizem os estudantes, significa, particularmente para os jovens de origem popular, um caminho em direção à liberdade e à autonomia de ser quase um adulto e, simultaneamente, a aproximação das apreensões do futuro, à medida que a transitoriedade do estatuto de estudante se evidencia.

A articulação dos pontos aqui evocados nos ajuda a compreender que a juventude é uma produção histórica que guarda forte vinculação com as transformações que afetaram os processos de socialização e educação, essa última progressivamente transferida da família para a

1 Vale lembrar que esses marcadores se alteram por força de questões culturais que, inclusive, interferem diretamente na maneira das sociedades contarem o tempo de vida dos indivíduos, ou seja, a idade.

escola. Mas, como nos lembra Galland (2002), a juventude é, também, uma produção cultural, além de institucional, o que significa que sua configuração é amplamente variável.

Entretanto, vale lembrar que a abordagem culturalista foi objeto de críticas relativas à sua disposição em defender a existência de uma “natureza juvenil” que ultrapassaria as marcas sociais que, por sua vez, são facilmente perceptíveis entre os jovens (origem de classe, escolaridade, consumo, comportamento cultural etc.). Desse panorama, ainda conforme Galland (2002), duas vias de investigação foram estabelecidas, quais sejam: uma sistematizada por Bourdieu, cujo viés central é uma leitura ideológica da categoria juventude, interpretada como uma categoria “manipulável e manipulada”, expressão evidente das disputas sociais de poder; e outra abordagem, que não nega por completo o caráter ideológico da categoria, caracterizando-se por considerar a juventude como um momento de passagem entre fases ou “idades da vida”.

Essa linha de abordagem, que considera a juventude como uma “idade da vida”, fase de preparação/transição para a vida adulta, centra suas análises nos marcadores dessa transição, tal como indicado mais acima. Contudo, não podemos esquecer que, para além desses marcadores, o estatuto adulto é uma combinação de características pessoais e papéis sociais.

Em que pese todo o debate fundamental em torno da questão, aceder à condição de adulto implica a saída do espaço protegido da família, o questionamento de valores, inserir-se em novos ambientes de convivência, adotar novos comportamentos e se engajar em novas atividades, múltiplas e, às vezes, díspares. Mas, tanto os processos de inserção na idade adulta, como a maneira, o ritmo e a sequência com que os marcadores de passagem se estabelecem na vida de cada indivíduo se submetem, igualmente, a um processo de individualização, ou seja, pode-se mesmo pensar que há uma ordem normativa para esse processo, seja terminar os estudos, sair da casa dos pais, obter um emprego, casar, ter filhos, porém o que se tem observado é que essa ordem normativa tem se mostrado cada vez mais variável. Um jovem pode casar-se, ter filhos sem, contudo, ter assegurado um emprego e continuar a

morar na casa dos pais, esse é apenas um exemplo simples do quão múltipla pode se configurar a experiência dos marcadores. Seja como for, tal passagem, não “automática” para a “vida adulta”, e suas metamorfoses e indeterminações (GALLAND, 2002; SPÓSITO, 1994, 2000) relacionam-se com aspectos da chamada modernidade calcada sobre um vetor de “individualização”, como nos assinala Bauman (2001), associada à atmosfera de uma “sociedade do risco”, atravessada pela incerteza, descontinuidade e contingência. (BECK, 1998)

Nessa análise, inclui-se também a redefinição dos problemas que afetam mais diretamente os jovens, bem como o rearranjo de recursos e maneiras para enfrentar e superar esses obstáculos. Dentre esses problemas estão, de modo acentuado nos dias atuais, as questões relativas à inserção socioprofissional frente a um metabolismo social que se transforma em velocidade acelerada. Trata-se de tema que coloca em causa as relações que eles estabelecem, não apenas com o trabalho, mas também com a educação, num cenário social em que o mercado de trabalho exige níveis mais elevados de escolarização. Essa dinâmica evidencia a importância de aceder aos estudos universitários, na esperança de assegurar possibilidades relativamente mais vantajosas quanto à inserção profissional. Nesse aspecto, em particular, o papel profissionalizante da universidade emerge como um vetor importante. Portanto, os problemas vinculados à relação entre educação superior e juventude mostram-se relevantes, seja no próprio âmbito educacional, como no plano econômico, social, cultural e político.

Entretanto, segundo Pais (1990), os problemas daqueles jovens que ingressam na universidade modificaram-se ao longo do tempo e, rapidamente, eles descobrem que a elevação da escolarização nem sempre corresponde a uma qualificação profissional funcional ao mercado de trabalho. Essa equação, que nem sempre traz resultados positivos é, inclusive, vivenciada de formas distintas entre os jovens. Para aqueles de origem popular, a mobilização em direção ao ensino superior aparece fortemente articulada à busca por uma formação profissional que lhes permita mobilidade social, melhores chances no mercado de tra-

balho e, sempre que possível e viável, realizar sonhos. Para essa parcela da população jovem, o prolongamento dos estudos até a universidade se acompanha da conquista “de ser alguém na vida”.

Não é, portanto, em nada nova a relação entre pobreza, educação e inserção no mercado de trabalho e, certamente, essa relação é um dos elementos que contribuem na constituição das representações sociais que jovens de origem popular tecem acerca da universidade, o que em nada significa tomar os jovens de origem popular que ingressam no ensino superior como sinônimo de um grupo homogêneo que se define estritamente por sua condição socioeconômica.

Assim, interessa-nos considerar as imagens, as representações que esses sujeitos elaboram sobre a universidade, sem perder de vista que as tensões da juventude não se constituem a partir de experiências individuais, uma vez que o sujeito se constrói no social.

É dentro desse campo de discussão que esse artigo se insere. Para enfrentar essa tarefa, servimos-nos de depoimentos de estudantes universitários regularmente matriculados na Universidade Federal de Sergipe (UFS) em cursos de diferentes áreas de conhecimento.² Trata-se da única universidade pública do Estado e, por isso, os candidatos a uma vaga enfrentam forte concorrência. Se observarmos o processo seletivo de 2011, encontraremos os seguintes dados: a média da concorrência por candidatos egressos da escola pública, independente do grupo étnico a que pertencem, foi de 17,16; para candidatos da escola pública que se autodeclararam pardos, negros ou indígenas temos 7,91; para todos os candidatos, independente da procedência escolar ou grupo étnico, ou seja, a concorrência média geral, foi de 9,96. Para o processo seletivo de 2010, temos, respectivamente, 16,79, 7,23 e 10,40 como registros de concorrência.³ Assim, como matéria-prima para as

2 Vale assinalar que, nos últimos cinco anos, temos desenvolvido pesquisas junto aos estudantes universitários da UFS (campus São Cristóvão), em especial, aqueles de origem popular, sem restrições das áreas de estudos a que estejam vinculados.

3 Dados disponibilizados pela Coordenação do Concurso Vestibular (CVV) no site oficial da Instituição: <http://www.ccv.ufs.br/ccv/concursos/pss2010/files/concorrenciapss2010.pdf>

análises pretendidas, tomamos as narrativas de jovens estudantes universitários da UFS, egressos da escola pública, que se configuram como os sujeitos da pesquisa. Essas narrativas, recolhidas em 2010, foram registradas sobre a forma de relatos orais que transitam por questões relacionadas ao que pensam sobre a universidade, a vida acadêmica, o curso a que se vinculam, o lugar que a universidade ocupa em suas vidas, suas certezas e incertezas quanto ao futuro, sem esquecer que os sujeitos não se esgotam em suas narrativas.

A leitura e releitura das entrevistas permitiram uma melhor aproximação com o material produzido, possibilitando estabelecer pontos de contato entre diferentes discursos e representações, no intuito de ‘ver mais de perto’ casos singulares. Aqui, neste texto, analisamos apenas quatro das entrevistas realizadas.

ALGUMAS NOTAS SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para o homem, a questão da representação se coloca desde o momento em que o pensamento passa a objeto de especulações filosóficas, aspecto que se entrecruza com o papel da linguagem e do trabalho na construção da consciência coletiva ou individual.

A questão da representação referia-se, inicialmente, a uma reflexão (cognitiva) vinculada a uma experiência individual da consciência, um processo em que a consciência se eleva ao estatuto de ‘sujeito cognoscente’ mediante a subjetividade individual, a raiz da representação. Num momento posterior, o conceito passa por transformações importantes em que o viés subjetivo cede espaço à objetividade. Sob influência das elaborações de Durkheim e Marx, o conceito de representação passa a ser interpretado como fenômeno inscrito nas relações materiais, na vida social.

A tensão entre objetividade e subjetividade permanece no campo dos *enjeux* teóricos, tornando mais complexa a problemática, agora acrescida da abordagem intersubjetiva, em que as duas dimensões se entrecruzam de modo mais ou menos integrado. Em meio a esse de-

bate, o aspecto central está no fato da representação ganhar contornos materiais, constituindo-se enquanto objeto de estudo que possibilita um maior entendimento sobre o homem em seu mundo individual e coletivo, mental e social.

Não há dúvida da expressividade das contribuições de Moscovici (1978) na constituição do que se convencionou chamar de “Teoria das Representações Sociais”. Entretanto, parece-nos importante destacar que o conceito de representações sociais postulado por esse autor guarda forte proximidade com o conceito de representações coletivas de Durkheim (1986). Nos deteremos nesse ponto para indicar algumas nuances dessa proximidade conceitual.

Durkheim, em seu trabalho de elaboração teórica, tinha como meta central explicar como se produz a unidade na vida social. Um primeiro ingrediente, que compõe a resposta elaborada pelo sociólogo, repousa no conceito de consciência coletiva. A síntese da agregação dos homens, enquanto indivíduos, produziria um metabolismo geral, a realidade social, que se sobrepõe a cada uma de suas partes, ou seja, aos indivíduos. A consciência coletiva emerge, então, como essa realidade social em que os traços e distinções individuais se submetem e se diluem no todo social, resultando numa “unidade” que se evidencia pelas “representações coletivas”. Segundo Durkheim, nosso modo de agir, de pensar, de sentir socialmente são reflexos psíquicos produzidos pela força que a consciência coletiva opera sobre o indivíduo. Aí residiria a natureza “objetiva” das representações coletivas que, tendo existência por si, poderiam ser tomadas como “fato social”, já que antecedem aos indivíduos, são exteriores e exercem força coercitiva sobre eles. O caráter material das representações coletivas está, assim, no comportamento dos integrantes de uma sociedade, instituído pelo processo de internalização de normas e valores e da socialização em âmbito mais geral, mas também nos mecanismos de controle social, nos códigos que determinam a distribuição de recompensas e punições e na estrutura organizacional e jurídica.

A ordem e o equilíbrio social dariam suporte a uma estrutura moral específica e necessária ao organismo social, moral essa que, tornada natural, teria a força necessária para reduzir, e mesmo eliminar, as contradições entre o coletivo e o individual. Haveria, portanto, um nítido predomínio do social (coletivo) sobre o psíquico (individual) para analisar os fenômenos sociais. Assim, as questões relativas à “produção” da interação social sucumbem ante a valorização da dimensão de sua “reprodução”. Observa-se que ocorre praticamente a homogeneização do plano simbólico, que paira como ente neutro e asséptico sobre os indivíduos, livre de conflitos e antagonismos e enclausurado numa discussão conceitual.

É transitando nesse arcabouço teórico conceitual que Moscovici se utiliza do conceito durkheimiano para lançar as bases de sua teoria. Segundo Perrusi (1995), seria possível observar ao menos quatro aspectos da operação empreendida por Moscovici, ao tomar como ponto de partida o conceito formulado por Durkheim, quais sejam: estabeleceu a representação como conhecimento específico vinculado à interação social, à socialização e ao senso comum; introduziu uma dimensão cognitiva; definiu o cotidiano como campo de ação para sua proposição conceitual; eliminou o caráter fortemente social, que aparece no pensamento de Durkheim, e transferiu o campo de aplicação conceitual para uma fronteira entre o psicológico e o social.

Podemos, portanto, indicar que, para além das aproximações teórico-conceituais, o aspecto social presente nas formulações de Moscovici aponta para a preocupação desse autor quanto ao caráter dinâmico das interações sociais (produção e reprodução), trazendo para o conceito de representações sociais sua dimensão enquanto forma de conhecimento construído e partilhado socialmente, bem como sua dimensão psicológica e individual.

Assim como Moscovici (1978), Jodelet (1986) traz inúmeras contribuições ao debate em torno das representações sociais. Segundo Jodelet (1986), as representações são parâmetros sociais da realidade,

processo e produto de uma atividade de elaboração psicológica e social dessa realidade em processos de interação e mudança social.

Desse modo, partimos, neste trabalho, da premissa segundo a qual, para a compreensão de uma dada realidade é necessário identificar a maneira como os sujeitos sociais identificam, explicam e elaboram as situações que vivenciam em suas vidas, nesse caso, as imagens que constituem sobre a universidade. O produto desse processo de revelação/tradução da realidade cotidiana são as representações sociais, sendo que, para essa elaboração conceitual, tomamos como ponto de partida as contribuições trazidas por Moscovici (1978, 1986, 2001), Spink (2002) e Jodelet (1989a, 1989b), dentre outros estudiosos. Vale lembrar que as teorias das representações sociais têm sido cada vez mais adotadas no âmbito da educação, notadamente em estudos que buscam compreender o conhecimento social que orienta as práticas de certa população, isto é, o conhecimento em que ela se apoia para interpretar seus problemas e justificar suas práticas sociais.

O conceito de representação social assume, assim, papel importante em nossa proposta de estudo, à medida que nos permite distinguir uma forma particular de saber, identificado como conhecimento do senso comum que funciona como caminho para compreender nossa questão.

Um estudo ancorado nas representações sociais conduz a compreender os processos em que os indivíduos produzem suas teorias sobre objetos sociais e estruturam seu comportamento a partir delas, portanto, as representações encontram sua matéria-prima nas ideologias sistematizadas, nas teorias científicas, nos pilares culturais, nas experiências cotidianas.

Conforme Jodelet (1989a), a representação social implica a configuração de um conhecimento, um saber prático referido à experiência da qual se origina, baliza para agir no e sobre o mundo. Por vincular-se ao imaginário social e nutrir a ação, a representação social mostra-se ferramenta analítica importante para compreendermos dinâmicas que interferem nos processos educativos mais amplos em que se inscrevem

a experiência universitária. A respeito do conceito de representação social, Jodelet (2005, p. 26) assinala:

As representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando – ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação – a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir.

Na perspectiva de construção de uma definição das representações sociais, cuja ênfase recaia sobre a subjetividade e sua natureza social, Abric (1987) considera as representações como um conjunto organizado de informações, crenças e atitudes que um grupo ou indivíduo produz sobre uma dada situação, outro indivíduo ou grupo, certo objeto, uma leitura social e subjetiva da realidade.

Segundo Moscovici (1978), dois outros elementos são importantes para caracterizar as representações sociais, são eles funcionalidade e o caráter performativo. Para compreendê-los, é preciso lembrar que as ‘teorias’ sobre os objetos sociais fabricadas pelos indivíduos no universo ampliado de suas interações inscreve-se no campo do senso comum que opera sobre parâmetros distintos do sistema representativo do saber científico. Essas teorias do senso comum são utilizadas pelo indivíduo para organizar sua vida cotidiana e sofrem influência de fatores contextuais (além dos sociais, com já foi dito) como informações dispersas, personificação de fenômenos e conceitos etc. Aqui as representações sociais auxiliam no entendimento dessas teorias construídas no mundo das experiências vivenciadas, um sistema de interpretação da realidade vivida que serve de baliza para orientar as condutas sociais, potencializando a internalização de práticas sociais e modelos de comportamento. Assim, para Durkheim, as representações coletivas são concebidas, sobretudo, em sua dimensão social, ou seja, como algo que está dado *a priori* e externamente ao indivíduo, num recorte em que a dimensão subjetiva, psicológica, é desconsiderada, levando a uma funcionalidade da representação coletiva para o sistema social. Já

para Moscovici, a externalidade das rerepresentações sociais refere-se a um processo psicológico e social de construção social da realidade que não pode ser tomado como fato ou lei social. O aspecto da elaboração, da fabricação das representações sociais assume papel essencial para que o sujeito se compreenda como criador e criatura do mundo social em que está inscrito.

Sintetizando, as representações sociais podem ser analisadas como algo constituído, caso desejemos nos ancorar na proposição durkheimiana, ou podem se analisar os próprios processos de formação da representação, identificados como processos de ancoragem e de objetivação. (MOSCOVICI, 2001)

Em Moscovici, a objetivação seria a ‘materialização’ de ideias e conceitos na perspectiva de trazer para o mundo vivido aquilo que antes era tão somente um símbolo, uma palavra, uma teoria. É esse processo que torna possível que o sujeito fale sobre a crise econômica, sem se utilizar dos conceitos da macroeconomia. Essa questão será tratada também por Jodelet (1989a), para quem a objetivação se evidencia pela classificação e pela naturalização. Pela classificação, o indivíduo torna compreensível um conceito, uma teoria, um objeto, enquanto a naturalização opera para inserir aquilo que é novo numa ordem preexistente.

A ancoragem, por sua vez, refere-se ao enraizamento social da representação, seu enraizamento no pensamento, nas representações já existentes. Jodelet (1989a) pontua que a significação e a utilidade atribuída à representação social decorrem da interferência da dimensão social no processo de ancoragem. Segundo a autora, a ancoragem teria esse papel de produzir familiaridade diante daquilo que é desconhecido e/ou atemorizante. Em geral, nos processos de ancoragem, emerge certa teorização sobre o objeto, teorização essa em que pode predominar posturas definidas a priori, mediante esquemas de categorização, rotulação. Para Moscovici (2001), pelo processo da ancoragem, a representação funcionaria como uma maneira de classificar pessoas e coisas, interpretar comportamentos a partir de parâmetros de valores; quanto maior o grau de ancoragem de uma representação maior é sua

legitimação e abrangência no social, ou seja, um maior contingente de sujeitos compartilha de certa representação.

O caráter, sobretudo social das representações, tal como teorizado por Moscovici, explicita-se nesse processo de ancoragem. Isso significa dizer que não é possível pensar em termos de representações sociais como um dado *a priori* fora do grupo específico que as produz (inclusive em suas interações com outros grupos sociais), ou seja, só é possível falar de representações situando socialmente o(s) seu(s) produtor(es), o que implica dizer que, diferentes grupos socialmente localizados podem produzir distintas representações sobre um mesmo objeto, comportamento, pessoa. Representações não são, portanto, estruturas instituídas e, menos ainda estruturas imutáveis, inflexíveis, ou mesmo neutras que resistem ao tempo e suas mudanças. Nesse sentido, distancia-se do pensamento durkheimiano das representações coletivas e talvez aí esteja uma das importantes contribuições ao debate. Na perspectiva de Jodelet (2009), esse caráter dinâmico das representações acabaria por produzir uma separação entre o objeto da representação e a própria representação produzida pelo grupo, dito de outra forma: entre o objeto e sua representação não haveria uma analogia absoluta, uma vez que pela representação o objeto é reconstruído.

Contudo, é importante frisar que as representações são uma apropriação subjetiva do mundo que se faz sentir objetiva e concretamente na realidade através de práticas, o que as tornam ‘concretas’ no convívio social. O caráter sociológico do conceito, então, residiria no fato das representações implementarem práticas individuais e grupais, ações que circulam na sociedade e entram em contato com a esfera política.

Por seu turno, a objetivação se dá através da mutação de um conceito em uma imagem concreta num processo em que certos condicionantes culturais e valores produzem uma imagem que designa prontamente o objeto. A materialidade e a estabilidade da representação social ocorrem mediante a naturalização da imagem (núcleo figurativo) que ganha o estatuto de referente com força suficiente para nortear julgamentos. Isso significaria dizer que operar transformações numa

representação social exige colocar em causa seu núcleo figurativo, de onde emerge o significado.

Trazendo as contribuições de Bourdieu (1992), sob certos aspectos, as representações poderiam ser vistas como uma forma de dar objetividade à subjetividade, considerando o encontro entre processos mentais e materiais que se inscrevem nas mudanças que marcam uma sociedade. Nosso trabalho inscreve-se, assim, nessa moldura em que as representações são tomadas simultaneamente, como processo social e particular, com especificidades vinculadas ao contexto no qual se constituem, numa certa temporalidade e espacialidade. Sob esse prisma, parece legítimo dizer que, apesar das contradições entre pensamento e prática, as representações se formam e se transformam pela ação. Para o estudo das representações sobre a educação, a escola, em particular, a universidade, consideramos a natureza dialética de determinação dessa relação, tal como nos sugere Abric (1994), contribuindo na compreensão da realidade simbólica que envolve um dos componentes dessa equação: o jovem.

A UNIVERSIDADE NA FALA DOS ESTUDANTES: PALAVRAS E EXPERIÊNCIAS

Tal como mencionamos, a noção de juventude ganha visibilidade maior no século XX (HOBSBAWM, 2005) e muito se tem dito sobre as dificuldades e obstáculos que atravessam a condição juvenil. Uma dessas dificuldades, sobretudo quando nos interessamos pelos jovens de origem popular, está em garantir condições objetivas de prolongamento da escolaridade rumo à educação superior, em que pesem as múltiplas ações governamentais voltadas à democratização da universidade pública brasileira. O caminho percorrido por esses jovens, para alcançar a universidade, alimenta as representações que tecem sobre a experiência da vida acadêmica, sobre a obtenção de um diploma universitário entendido, não raro, como possibilidade de conquistar as condições materiais e subjetivas para ‘ter sua própria vida’ e entrar no mundo adulto.

Procuramos, assim, compreender esses aspectos com base na noção de representações sociais, tomadas como valores compartilhados por grupos particulares passíveis, sempre, de reestruturação. Em nosso estudo, tomamos como grupo estruturado, mas não homogêneo, jovens egressos de escolas públicas, nascidos em famílias caracterizadas por limitados níveis de escolaridade, que enfrentaram até três vestibulares na UFS para a obtenção da tão almejada aprovação⁴. Vale lembrar, igualmente, que a universidade pública brasileira tem se tornado uma instituição heterogênea, no que se refere à população estudantil que nela tem se inserido na última década.

Utilizamos apenas quatro das narrativas produzidas mais recentemente no âmbito de nossa pesquisa. Trazemos aqui, portanto, parte do material produzido junto à população pesquisada, uma vez que não é nossa intenção, neste trabalho, avaliar ou classificar as representações sociais elaboradas pelos estudantes, mas, sim, identificá-las e explorá-las para estabelecer um quadro amplo de leituras sobre o tema.

Segundo Moscovici (1978), sujeito e objeto são elementos intercambiáveis, não havendo entre eles uma dicotomia. O autor toma como ponto de partida o fato dos sujeitos estarem localizados em um espaço social caracterizado por produções simbólicas e materiais que orientam a apreensão do mundo. Assim, toda representação social implica a representação que um sujeito elabora acerca de um objeto, num certo momento e contexto social. Portanto, toda representação é o resultado da leitura de um objeto por um sujeito dotado de valores, crenças e comportamentos culturais, funcionando como índices que guiam os indivíduos em seus comportamentos, comunicação, em sua apropriação e interpretação do mundo. “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e de comunicação entre indivíduos”. (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

4 Temos duas estudantes que foram aprovadas na primeira tentativa de ingresso, Pérola e Elisa; um estudante que obteve aprovação em sua segunda tentativa, Cláudio, e uma estudante que ingressa em seu terceiro vestibular, Lara.

Abric (1994, 2003), por sua vez, considera que toda representação social contém um núcleo central em torno do qual gravita o que classifica como elementos periféricos. A articulação entre o sistema central (núcleo) e o periférico compõe a organização interna de uma representação. Consideramos esse aporte para melhor identificar a estrutura dos conteúdos representacionais dispersos ao longo dos depoimentos dos jovens.

Assim, procuramos compreender as especificidades dos sentidos que os jovens investigados conferem à instituição universitária e as referências que adotam para elaborar aquilo que entendem por 'ser estudante universitário', sem esquecer que a universidade tem múltiplos sentidos, se considerarmos estudantes, professores ou funcionários. Há, portanto, na construção de sentidos, disputas pela imposição do que é hegemônico, o que, muitas vezes, pode ser interpretado como simples contradições do sujeito, em particular quando trabalhamos com depoimentos longos e registrados individualmente.

No corpo desses depoimentos, emergem as representações que os jovens elaboram sobre a universidade, em geral, e, de modo mais específico, em relação à universidade pública federal, tomando como referência a UFS. Vejamos.

Pérola tem 28⁵ anos, é casada e cursa sua segunda formação superior - secretariado executivo, tendo sido aprovada pelo sistema de cotas, por ter realizado todo o ensino básico na rede pública. O primeiro curso que concluiu foi realizado numa universidade particular, onde se graduou em licenciatura em letras. Na UFS, ela foi aprovada em sua primeira tentativa e concilia a vida de estudante com a atividade de funcionária pública no município de Laranjeiras (Guarda Municipal).

Vejamos o que nos disse Pérola sobre a universidade:

...querendo ou não querendo, a sociedade, ela dá mais valor [ela se refere a quem tem nível universitário], e as empresas dão mais valor ao currículo de que você fez na Federal. É uma visão que a sociedade tem, a verdade é essa, e que você

5 A idade indicada para cada entrevistado é aquela registrada no momento da entrevista.

não paga diploma. Então, e por perceber que queira ou não queira você tem que estudar, você tem que estudar, tem que estudar. Então, a ponto disso eu sei que eu tava querendo entrar na universidade, porque eu sabia que realmente eu ia ser, eu ia aprender mesmo a ser um bom profissional...pelos meus esforços (Pérola, secretariado executivo, 28 anos).

Segundo a percepção dessa estudante, haveria uma transferência, quase que direta e automática, do reconhecimento que a sociedade confere à rede federal de ensino superior para aquele que nela obteve seu diploma. Essa referência positiva aparece, ao mesmo tempo, numa contraposição à existência de diplomas que podem ser “comprados”. Nesse caso, de forma subliminar, a estudante refere-se à rede particular de ensino superior onde os estudantes devem pagar mensalidades. Em certa medida, podemos inferir que ela se reporta à sua formação em licenciatura em letras, uma vez que, em vários momentos da entrevista, ela indica que o curso realizado não lhe proporcionou segurança para atuar como docente. Além disso, podemos observar que, na representação que a estudante formula sobre a universidade pública, federal, o estatuto de “bom profissional” encontra-se atrelado ao domínio das aprendizagens vinculadas a uma profissão, o que seria obtido mediante esforço e empenho nos estudos, ingredientes importantes quando se trata das demandas do mercado de trabalho.

Ao observarmos os depoimentos de Cláudio, 19 anos, estudante de engenharia elétrica, que enfrentou dois vestibulares⁶ até obter a aprovação, e de Elisa, estudante de matemática, 20 anos, aprovada em sua primeira tentativa de ingresso na UFS, podemos tanto recuperar alguns dos aspectos indicados na representação formulada por Pérola, como encontrar outros ingredientes que compõem as representações sociais sobre a universidade pública federal entre universitários egressos da escola pública e vinculados a diferentes áreas de conhecimento. Vejamos o que nos revelam Cláudio e Elisa:

6 Na primeira tentativa, ele concorreu a uma vaga no curso de matemática.

Eu só pensei no vestibular de outra universidade se não passasse na UFS, pensei no ensino, sei lá, o modo como os professores exigem de você é melhor do que outras por aí. [...] Que já ia me preparar pra o mercado de trabalho, eu não tinha muita ilusão de como seria a universidade não, eu tinha mais ilusão de trabalhar, eu quero trabalhar, quero ter dinheiro; agora, quanto à universidade, eu não tinha muita ilusão, porque eu sabia que a pessoa ia ter que estudar, ia sofrer muito. (Claudio, engenharia elétrica, 19 anos)

Não pensei em ingressar em outra universidade, primeiro por causa das despesas, do material, segundo por eu saber que eu tinha em mim capacidade de passar em uma Universidade Federal. Eu sempre tive vontade de fazer Universidade Federal, tanto por falarem que é boa e tal, que tem prestígio, tanto pela vontade mesmo. Então, a Universidade Federal foi a minha primeira escolha, a única, eu não pensei em outra universidade pra fazer. (Elisa, matemática, 20 anos)

Nos dois depoimentos acima, a referência à universidade, à UFS, vem acompanhada da ideia de prestígio institucional vinculado à qualidade do ensino oferecido que, por sua vez, associa-se diretamente aos níveis de concorrência para a obtenção de uma vaga, bem como aos padrões de exigência interna (sistema de avaliação, atuação docente, regras, regulamentos etc.). Isso, segundo os depoimentos, impõe um forte engajamento dos jovens e evidencia aos outros (família, amigos, vizinhos, colegas etc.) o valor de si mesmo. Por outro lado, a questão do mercado de trabalho parece ser uma constante na percepção desses estudantes: embutida na representação sobre a universidade pública federal em geral e sobre a UFS está a competitividade potencial que o diploma pode oferecer na disputa por um emprego ou mesmo um estágio.

Contudo, Cláudio traz em suas palavras um ingrediente mais subjetivo: o sofrimento. Na perspectiva desse jovem, a representação da universidade vem acompanhada do sofrimento vinculado ao forte investimento em torno da conquista de uma vaga. Trata-se de um sofri-

mento que antecede e acompanha a vida como estudante universitário: estudar intensamente na tentativa de superar as lacunas que a passagem pela escola pública produziu em sua formação básica, seja para obter a aprovação no vestibular,⁷ seja para estar apto a acompanhar as disciplinas que compõem o curso escolhido.

Alguns dos aspectos que compõem essa complexa representação da universidade entre esses jovens se encontram, nas palavras de Lara, mediante uma explicitação mais concreta que articula diferentes tempos e perspectivas de si mesmo: presente e futuro.

Agora tenho que decidir o que quero para minha vida. Hoje em dia, até para você trabalhar como gari tem que ter nível médio. Mas eu disse: quero ser alguém. [...] Até a minha avó que é analfabeta dizia: estude para ser alguém na vida. Vá fazer sua faculdade! (Lara, pedagogia, 22 anos)

O desejo de “ser alguém” na vida se vincula à representação dos estudantes em torno da universidade, ao ingresso na vida universitária mediante, ao menos dois caminhos, e isso parece independe da área de estudos a que estejam vinculados: o reconhecimento dos outros, da sociedade, de um modo geral, e a aposta na obtenção de um emprego, um bom emprego, aquele que possa materializar o engajamento em torno de uma longa estratégia que articula educação e trabalho, evidenciando o papel profissionalizante do ensino universitário.

Pérola, assim como Lara, expressa seu projeto de carreira profissional:

Mas, eu quero, meu objetivo é mostrar pra sociedade de Laranjeiras em que... tem que dar exemplo, que você precisa estudar, e que estudar vale a pena. E eu quero sim, pra trabalhar na prefeitura como na minha profissão. Possa ser que toda prefeitura tem que ter um secretário executivo. Acredito que Laranjeiras não vai acontecer isso (risos), mas quem sabe? Eu tô aqui né, tentando. Porque é muito difícil, o sistema é muito bruto, muito difícil. (Pérola, secretariado executivo, 28 anos)

7 Muitas vezes, essa estratégia envolve fazer um curso pré-vestibular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num balanço, ainda inicial, do conjunto dos depoimentos, podemos inferir que as representações formuladas pelos estudantes sobre a universidade encontram seus elementos de ancoragem numa perspectiva de ruptura e mobilidade que, de imediato, nos indica o tripé estratificação social, escolaridade e desigualdade. A escolaridade, e, por conseguinte, a universidade, emergem como dimensão hierarquizante, evidenciando uma questão amplamente debatida pela sociologia da educação: as diferentes leituras e críticas às análises sobre as relações entre reprodução social e sistemas educativos.

Por outro lado, o depoimento dos jovens revela que a representação de universidade nutre-se do que poderíamos chamar de “múltiplos projetos-em-formação”. (MISCHE, 1997) De um lado, um projeto que aparece sob a forma mais individual e relativamente compartilhada entre os jovens, dialoga com a intenção de ultrapassar uma posição social determinada, sem, no entanto, promover um necessário rompimento com os vínculos de pertencimento ao universo social de origem em que ancoram suas representações.

Ainda no âmbito desse projeto, dito mais individual, inclui-se, não apenas a ampliação dos níveis de escolarização, como, igualmente, um projeto de inserção profissional exitoso que se inspira na ideia do diploma obtido numa universidade pública federal, portadora de reconhecimento social, como requisito importante para a conquista de um emprego, o que, por sua vez, significa ter acesso a um salário, condições de trabalho e possibilidade de construção de uma carreira profissional compatível com o nível superior. É certo, entretanto, que o diploma não confere, por si só e automaticamente, após a conclusão de um curso, a capacidade para desempenhar de forma competente uma atividade profissional ou mesmo ofereça garantias indiscutíveis de um bom emprego. Contudo, os jovens identificam na universidade, na formação acadêmica inicial, uma etapa central na construção de uma carreira profissional, aspecto que se reitera com as menções frequentes

às exigências das empresas, dos empregadores, enfim, do mercado de trabalho.

Seguindo, ainda na direção dos “múltiplos projetos-em-formação”, podemos indicar que, dos elementos que compõem as representações dos jovens, emerge um discurso mais amplo que faz eco à demanda de acesso ao nível superior por parte das camadas populares da sociedade brasileira. De forma mais ou menos explícita, as representações tecidas por esses estudantes em relação à universidade, à UFS em especial, reivindica uma efetiva democratização do ensino superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: DelVal, 1987.
- ABRIC, J. C. La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Org.). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne: ÉRÈS, 2003. p. 59-80.
- ABRIC, J. C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- BECK, U. *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós, 1998.
- BLANCHET, A; GOTMAN, A. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. Paris: Nathan, 1992.
- BOURDIEU, P. Un progrès de la réflexivité. Préface. In: DOISE, W.; CLEMENCE, A.; LORENZI-CIOLDI, F. (Org.). *Représentations sociales et analyses de donnée*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble, 1992. p. 2-3.
- DUBAR, C. As narrativas de inserção dos jovens de baixo nível escolar. In: *Educação, Sociedade & Cultura*. Porto, n. 22, p. 63-85, 2004.
- DURKHEIM, É. *Sociologia e Filosofia*. Rio de Janeiro, São Paulo: Forense, 1986.

- FORACCHI, M. M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.
- GALLAND, O. *Les jeunes*. Paris: Éditions La Découverte, 2002. (Collection Repères, n. 27).
- HOBSBAWM, E. J. E. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989a.
- JODELET, D. *Représentation sociales: un domaine en expansion*. In: JODELET, D. (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaire de France, 1989b. p. 17-44.
- _____. Formes et figures de l'altérité. In: SANCHEZ-MAZAS, M; LICATA, L. *L'autre. Regards psychosociaux*. Grenoble: PUG, p. 23-47, 2005.
- _____. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*. Brasília, v. 24, n. 3, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf>>. Acesso em: jan., 2011.
- _____. La Representación Social: Fenómeno, Concepto e Teoria. In: MOSCOVICI, S. (Org.). *Psicologia social*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- _____. Das representações coletivas às representações sociais: Elementos para uma história. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.
- _____. L'ère des représentations sociales. In: DOISE, W.; PALMONARI, A. *L'études des représentations sociales*. Neuchâtel/Paris: Delachaut et Niestlé, p. 34-80, 1986.
- _____. *La Psychanalyse son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France, 1976. (Coll. Bibliothèque de Psychanalyse). Original publicado em 1961.
- MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5/6, p. 134-150, maio/dez. 1997.
- MOSCOVICI S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOGUEIRA, M. A. ROMANELLI, G., ZAGO, N. (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

PAIS, J. M. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Ed. Porto: Âmbar, 2005.

PERRUSI, A. *Imagem da loucura: representação social da doença mental na psiquiatria*. São Paulo: Cortez, 1995.

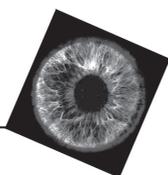
SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 117-143.

SPÓSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 161-178, 1994.

SPÓSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: _____. *Estudos sobre movimentos sociais, juventude e educação*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP. 2000. p. 144-193.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIMENSÕES PSICOLÓGICAS DA EXPERIÊNCIA DE ESTUDANTES DAS CAMADAS POPULARES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA¹



DÉBORA CRISTINA PIOTTO

INTRODUÇÃO

No Brasil, pesquisas que investigam o acesso e a permanência de estudantes das camadas populares no ensino superior têm surgido a partir da década de 1990. Como exemplo, podemos citar os trabalhos de Portes (1993, 2001), Viana (1998) e Silva (1999), que investigam os processos e as práticas que permitem compreender condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas em meios populares.

Partindo da contribuição dessas pesquisas, situadas no campo da sociologia da educação, o presente trabalho pretende destacar dimensões subjetivas da experiência universitária de estudantes das camadas

1 Parte deste trabalho de pesquisa foi publicada na Revista Brasileira de Orientação Profissional.

populares, buscando trazer subsídios da área da psicologia da educação para a investigação sobre a temática.

Assim, o objetivo do presente trabalho é discutir a experiência de estudantes das camadas populares que ingressaram em cursos superiores de uma importante universidade pública, destacando suas dimensões psicológicas.

Para isso, apresentaremos entrevistas em profundidade, realizadas com cinco alunos dos cursos de mais alta seletividade de um dos *campus* da Universidade de São Paulo e provenientes das camadas populares.

A seleção dos cursos foi feita com base nos critérios relação candidato/vaga e nota de corte. Foram selecionados os cinco cursos com as taxas de seletividade mais altas, nesses dois critérios, para um período de cinco anos, dentre os existentes no *campus*. Assim, os cursos selecionados e suas respectivas relações candidato/vaga foram: medicina, psicologia, biologia, administração e farmácia.

O acesso aos estudantes deu-se a partir de indicações de assistentes sociais, de alunos e de funcionários das diferentes faculdades. Os estudantes a serem entrevistados deveriam reunir duas condições: serem provenientes das camadas populares e terem realizado, pelo menos, metade do curso. Para a caracterização da origem social, os estudantes deveriam provir de famílias cujos pais tivessem baixa escolaridade, ocupações braçais ou manuais e cujo perfil socioeconômico diferisse do predominante em cada curso. Todos os estudantes entrevistados eram brancos e residiam na moradia estudantil.

As entrevistas versaram sobre a vida escolar dos estudantes, que relataram suas trajetórias desde a entrada na escola até o ingresso na universidade, bem como sua experiência no interior dela, tendo sido realizadas em dois momentos. Num primeiro momento, procurou-se conhecer a trajetória escolar e a experiência universitária de cada estudante e, num segundo, o encontro – que foi realizado em outra data – visava ao aprofundamento ou esclarecimento de algumas questões surgidas na primeira entrevista.

Para a realização das entrevistas, apoiamos-nos na discussão de Bosi (1979) sobre a questão da memória. Entendendo-a como atributo humano estreitamente dependente da vida social e por esta alimentada (QUEIROZ, 1988), Bosi não concebe a memória como algo exclusivamente individual, à medida que a família ou o grupo exerce função de testemunha das experiências relatadas. Também para a realização das entrevistas, baseamo-nos em contribuições teórico-metodológicas de Gonçalves Filho (2003), que afirma ser necessário calma no olhar e no ouvir da entrevista, permitindo que o *outro* seja realmente *outro* e não uma ideia apressada que temos dele.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal. Após a realização de cada uma delas, foi registrado, em diário de campo, fatos e outras observações que, porventura, pudessem contribuir para a interpretação de seu conteúdo.

Depois de completada a transcrição de cada entrevista, entregamos uma cópia para cada estudante, visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também permitir ao entrevistado realizar mudanças em seu relato, caso desejasse. Esse procedimento seguiu as orientações de Bosi (2003, p. 66) que afirma que “o depoimento deve ser devolvido ao seu autor. Se o intelectual quando escreve, apaga, modifica volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou”. Foi solicitada autorização para a utilização das entrevistas, em suas formas finais, garantindo sigilo e anonimato.

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

Cada entrevista foi considerada e analisada em sua singularidade e totalidade, procurando conservar todos os detalhes que permitiram reconstituir sua lógica própria, constituindo uma análise vertical. Esta análise, por sua vez, contribuiu para a construção de categorias desenvolvidas na análise horizontal. Tais categorias foram levantadas a partir

do próprio material disponível através do agrupamento de temas recorrentes nas várias entrevistas ou que estavam, de alguma forma, relacionados.

SOLIDÃO E DESENRAIZAMENTO NO PERCURSO ATÉ UNIVERSIDADE E EM SEU INTERIOR

O caminho percorrido pelos estudantes entrevistados até a universidade pública é marcado pela solidão e pelo desenraizamento. Entendemos enraizamento com Weil (1996), que o define como um sentimento de pertença, isto é, de pertencer ou participar ativamente de um “lugar” ou grupo, ou ainda, como um “sentir-se em casa”. Assim, por oposição, desenraizamento significa um sentimento de não-pertencimento.

Dentre os cinco estudantes entrevistados, dois realizaram o ensino fundamental em escolas públicas e todo o ensino médio em escolas particulares através de bolsas de estudos; um estudou parte do ensino médio em escolas privadas também através de bolsa e dois realizaram toda a escolarização em escolas públicas – tendo se valido de cursos preparatórios para obterem aprovação no vestibular.

Para os três estudantes que cursaram o ensino médio em escolas particulares, essa experiência significou o encontro e a convivência com a desigualdade social, tendo sido marcada pela solidão e pela tristeza daí oriunda. No entanto, as intensidades e as formas de reagir a esses sentimentos foram diferentes.

Pedro,² 22 anos, aluno do quarto ano do curso de biologia, fala a respeito desses sentimentos. Filho de um pedreiro que cursou até a 4ª série e de uma dona de casa que concluiu curso técnico, esse jovem conseguiu, com a ajuda de familiares, uma bolsa de estudos para realizar o ensino médio em colégio particular de uma cidade vizinha à sua para onde se deslocava todos os dias.

Além da limitação de tempo que a nova rotina de estudos impunha, Pedro afastou-se dos antigos amigos, pois esses, findo o ensino

2 Todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

fundamental, encaminharam-se para o trabalho (na lavoura ou no comércio). Segundo seu relato, apesar de se relacionar bem com os novos colegas, a convivência com eles restringia-se ao período em que permanecia na escola. Estando longe dos antigos e dos novos amigos, os anos do ensino médio foram marcados pela solidão. Nas palavras de Pedro: “Foram anos tristes assim...!”. Ele ressalta que esse sentimento de solidão era fruto do grande esforço e da dedicação aos estudos, sobretudo, na terceira série, em virtude da proximidade do vestibular. No entanto, reconhece que o fato de ter se sentido solitário durante esse período foi também consequência de uma dificuldade sua em conciliar as novas amizades com a residência em outra cidade. Pelo seu relato, os obstáculos para que isso acontecesse parecem ter sido muito mais de ordem subjetiva do que material, quando ele diz, por exemplo, que encontrar os novos amigos em outros momentos fora da escola “era possível”, mas que não ocorria por “falta de jeito mesmo”. Se esse jovem não tivesse sido aprovado no exame do vestibular, a solidão seria completa: “E então no terceiro ano, nossa! Eu fiquei muito infeliz, credo! Se eu não tivesse passado, acho que se eu não tivesse passado eu acho que não teria mais nenhum amigo...”.

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

A solidão e o desenraizamento também marcaram o primeiro ano do ensino médio de Antônio, 23 anos, aluno do quinto ano do curso de farmácia, filho de um fundidor aposentado que cursou até a 3ª série e de uma costureira que completou a 4ª série primária. Para esse jovem, que trabalhou na adolescência em uma fábrica de estofados, em outra de vassouras, em uma gráfica e fez um curso de “guardamirim”, seu destino natural, findo o ensino médio, seria o trabalho: “Para mim a

vida era aquilo lá: trabalhar”. Após ter conseguido uma bolsa integral de estudos em uma escola particular, por ter sido aprovado em primeiro lugar no vestibulinho, Antônio fez lá o ensino médio.

Assim como ocorreu com Pedro, estudar em um colégio privado significou o encontro e a convivência com a desigualdade social. Recém-saído da guarda mirim, onde convivia com “pessoas mais simples”, Antônio passou a estudar com o que ele chama de “elite da cidade”, o que lhe causou um “choque”. O período mais difícil foi o primeiro ano, marcado por solidão, demorada adaptação e grande confusão. Com a entrada na nova escola, Antônio foi pouco a pouco se afastando dos antigos amigos e, dado o estranhamento do novo ambiente, demorou a fazer outros, o que fez com que ele fosse se “isolando”. Ele conta que, nesse período, sua vida limitou-se a ir à escola e voltar para casa, sem convívio social extraescolar, aspecto também semelhante à história do estudante Pedro. Ademais, o primeiro ano foi bastante confuso para Antônio, confusão que ia desde entender as novas possibilidades que se lhe apresentavam naquele momento, como prestar vestibular e realizar um curso superior, até uma confusão de ordem mais emocional quando esse jovem parece falar a respeito dos efeitos do desenraizamento. Ao distanciar-se de sua origem social, Antônio fica confuso e não sabe como agir: “... o primeiro ano foi um período meio, assim, de mistura, foi meio misturado, eu não sabia ainda onde que eu estava, como eu devia me portar, pensar, sabe?”. A partir do segundo ano na escola particular, seu sentimento de pertença parece aumentar, tendo contribuído para isso a monitoria que Antônio passa a exercer, conseguida por uma professora da escola; ser monitor – de todas as disciplinas, com exceção de inglês, para todas as séries – o conduz a outro lugar, a saber, de destaque na escola, colaborando para sua melhor adaptação.

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

Aluno exemplar, com apenas um conceito “C” entre notas “A” e “B”, nas oito séries do ensino fundamental, Carlos foi indicado pelo

diretor da escola estadual em que estudava para ser bolsista em uma escola particular de grande prestígio de São Paulo – o Colégio Bandeirantes.³ A bolsa foi oferecida por uma Fundação a dez alunos de escolas públicas da cidade. Essa experiência teve grande impacto para Carlos e representou uma ruptura em sua trajetória escolar.

Assim como para Pedro e Antônio, também para Carlos, estudar em um colégio particular representou o encontro e a convivência com a desigualdade social, mas, ao que nos parece, com outro desfecho, já que ele parece ter sofrido as dores da humilhação social.

De acordo com Gonçalves Filho (1995), humilhação social é um tipo de angústia disparada a partir do enigma da desigualdade de classes. A ideia de enigma remete à dificuldade subjetiva em decifrar uma mensagem misteriosa a que pessoas mais pobres estão continuamente sujeitas em diferentes contextos sociais: “você são inferiores”. A humilhação social é um sofrimento provocado pelo impacto psicológico dessa mensagem enigmática e representa a impossibilidade de ser reconhecido como igual. (GONÇALVES FILHO, 1998)

Carlos, juntamente com os demais alunos bolsistas, teve dificuldades para acompanhar o ritmo da nova escola e se assustou com as notas baixas e com o mau desempenho acadêmico. Como uma das tentativas para melhorar seu rendimento, ele solicitou ajuda de um colega de classe que se sentava ao seu lado na sala de aula, mas que se recusou a fazê-lo, respondendo que não iria ajudá-lo, pois ele poderia “ficar na frente no currículo”.

Esta recusa é não só a primeira lembrança relatada por Carlos, em relação à escola, como também o primeiro, e talvez uma das mais marcantes, fato que ele nos contou a respeito de toda a sua trajetória. A esse respeito, ele faz uma reflexão bastante pessoal:

Aí eu desencanei, recebi o baque. Também, na verdade, eu acho que foi mais uma desculpa para mim mesmo para desistir. Não sei. Eu acho que eu não estava preparado na época.

3 Essa escola é conhecida por dispor de um corpo docente altamente selecionado, pela grande aprovação nos exames vestibulares e por atender alunos com elevado perfil socioeconômico.

ca para fazer a escola... (sorrindo). Eu acho que a mudança foi muito brusca, eu tinha 13 anos quando isso aconteceu e não soube lidar com a situação.

Mas, com o que Carlos não soube lidar naquela época? A situação mais difícil a ser enfrentada por ele na nova escola não foi, parece-nos, a de ensino-aprendizagem – não se desconsiderando, todavia, as dificuldades presentes também aí – mas antes a experiência da humilhação social.

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

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

O ato de discriminar, por vezes, é algo sutil, tornando mais difíceis e sofridos a sua compreensão e o seu enfrentamento por parte de quem é alvo. Embora Carlos tenha usado, ele mesmo, o termo “discriminado”, procurando explicar-se melhor, ele recusa o sentido de intencionalidade individual da ação presente na discriminação sofrida por ele e seus colegas bolsistas na escola particular:

Então, não é bem... Não sei explicar direito. É... Éramos diferentes, não é que tinha discriminação, que o pessoal isolava; a gente, simplesmente, não conseguia conversar as mesmas coisas... [...] Era como se fosse um mundo à parte. A gente não conseguia misturar! É mais complicado do

que simplesmente dizer que era discriminado. Não, não era! Tipo, eles não chegavam e: “não vou falar com você”. Nada disso! Era simplesmente... Não batia! A gente não conseguia conversar das mesmas coisas. A gente não tinha os mesmos conhecimentos, a gente não se divertia igual.

A fala de Carlos traz a complexidade do fenômeno da humilhação social, e ao mesmo tempo, a dimensão do enigma nele presente. A vivência da desigualdade social é tão misteriosa que descrevê-la torna-se uma tentativa difícil e dolorosa: “Sei lá, é como... [...] Não discriminam, você não consegue se misturar, é diferente. É mais... Nem sei dizer (ri)! Está fugindo a palavra...”

Os dois mundos à parte não conseguem conviver, comunicar-se ou trocar influências. (WEIL, 1996) A palavra foge e Carlos não consegue encontrar no universo semântico um código que decifre o sofrimento vivido por ele no colégio particular.

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

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

Exemplo disso é a história de Marcos, 27 anos, aluno do quarto ano do curso de psicologia. Filho de um vigia aposentado e de uma dona de casa, ambos com a 4ª série do ensino fundamental, esse estudante levou cinco anos até conseguir ser aprovado no exame do vestibular, período durante o qual sempre conciliou trabalho e estudo para arcar com as despesas dos cursinhos preparatórios, trabalhando na maior parte do tempo como garçom em um restaurante-choperia.

Ao chegar ao *campus* da Universidade de São Paulo (USP), Marcos deparou-se com um mundo bastante diverso do que fora a sua realidade até então. Já no dia da matrícula, foi apelidado de “calouro independente”, pois chegou de outra cidade sozinho, enquanto os demais ingressantes, sobretudo os de fora do município, vinham acompanhados dos pais. Nesse mesmo dia, durante o almoço, perguntaram-lhe se ele trabalhava, porque tinha “cara” de quem já o fazia. O contraste entre esses dois mundos – o seu e o da universidade – ficou evidente na primeira festa para os calouros: seu sentimento de não pertencimento àquele lugar foi tão grande que ele desejou ter uma bandeja nas mãos para saber como agir. Suas palavras falam a respeito desse sentimento:

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

A convivência com os colegas de turma foi “difícilima”, nas palavras de Marcos, principalmente no início do curso. Com a entrada na USP, ele passou a conviver com quem gastava, em uma noite, o que ele ganhava no mês como garçom. No embate de realidades tão díspares, esse estudante procurou reafirmar sua história e se apoiou no que ele denomina de “discurso do proletário injustiçado.” Esse recurso foi muito importante para auxiliá-lo na tarefa de encontrar um lugar nesse novo mundo. Todavia, segundo sua avaliação, dificultou ainda mais a convivência com os colegas, pois ele se relacionava com uma repre-

sentação e não com as pessoas que eram seus companheiros no ensino superior. Se por um lado, afirmar-se como estudante-trabalhador foi bom, pois isso o ajudou a enfrentar a nova situação, por outro foi ruim, já que dificultou a real convivência com o outro.

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

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

Contudo, o sentimento de “estar fora do lugar”, que ele descreveu a respeito de sua convivência com os colegas no ensino médio, acompanhou-o na faculdade, embora por razões diversas. Se no colegial seus colegas eram muito mais pobres do que ele, falavam sobre brigas familiares e não tinham a realização de curso superior como meta, na faculdade, seus colegas são muito mais ricos, conversam sobre viagens ao exterior e possuem hábitos e estilos de vida que ele não compartilha. É essa diferença que faz Felipe afirmar que ainda não encontrou seu grupo. O sentimento de não pertencimento parece acompanhá-lo:

Quando eu estava no colegial eu me sentia deslocado porque não era meu meio, e na faculdade eu também me sinto

deslocado porque está muito discrepante do... [...] O pessoal é gente boa, assim, mas eu não consigo ter um entrosamento, sabe? Não consigo porque as conversas, também o meio desse pessoal que eu estou agora, também é diferente do meu, sabe?

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

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

Exemplo disso é a visão de Carlos, a respeito de sua experiência no Colégio Bandeirantes. Apesar de esse estudante ter sofrido o golpe da humilhação social, não sucumbiu a ele; ao contrário, antes tirou proveito e aprendizado dessa experiência. Carlos considera que a vivência nessa escola representou uma quebra em sua trajetória escolar, mas “positiva” e não “ruim”, classificando-a como uma “experiência rica”. Uma das vantagens que esta experiência trouxe foi proporcionar uma bagagem de conhecimentos que lhe possibilitou cursar o primeiro colegial⁴ novamente, com muita facilidade, à medida que “já sabia muita coisa, era bem mais adiantado”, contribuindo para o resgate de uma posição de destaque na escola. Além disso, a experiência naquele colégio lhe permitiu conhecer a dimensão da desigualdade escolar, ao lhe mostrar a diferença existente entre o ensino da escola na qual estudava – uma boa escola pública – e onde era considerado “bom aluno” e uma escola particular destinada às elites. Conhecer essa discrepância foi importante para estimulá-lo a estudar e se preparar quando, tempos depois, resolveu prestar vestibular para o curso de medicina.

4 Em outra escola particular onde também obteve bolsa de estudos. O segundo e o terceiro colegial, Carlos realizou em uma escola pública de outra cidade para onde se mudou com a família.

A EXPERIÊNCIA UNIVERSITÁRIA: PARA ALÉM DO SOFRIMENTO

O relato dos entrevistados também mostra que o ingresso e a permanência na universidade não significam necessária ou exclusivamente fonte de sofrimento para os estudantes das camadas populares no tocante à relação com suas famílias e às suas experiências universitárias.

Na história de Antônio, por exemplo, para além da possibilidade de ascensão social individual, entrar na universidade pública significou também uma mudança de compreensão em toda a sua família. A experiência desse estudante nos permite afirmar que existem outros sentidos para a relação entre filho/aluno e família diferentes do sofrimento advindo de um distanciamento cultural. A experiência de Antônio contribuiu para que sua família mudasse a forma de pensar a escolarização. Por ser o pioneiro no ensino superior público, tanto do lado paterno quanto materno, Antônio transformou-se numa espécie de exemplo a ser seguido. A trajetória da irmã mais nova está sendo facilitada por sua experiência, pois seus pais compreendem melhor e conhecem mais sobre o acesso à universidade: "... eles estão estimulando, pela minha experiência, eles já sabem mais como lidar com a minha irmã: onde você vai estudar, com que você vai estudar, se precisar fazer cursinho...". Também um primo de 16 anos vai prestar vestibular, o que mostra que a experiência de Antônio tem sido fonte de mudanças de perspectiva em relação à escolarização, não só em seu núcleo familiar, mas se estendendo também à família mais ampla, de modificação de pensamento em toda a família e não só em seu núcleo familiar.

Pedro, por sua vez, conta que a sua opção profissional nunca foi muito bem compreendida pelos pais: eles não entendiam o que era a profissão de biólogo, com o que trabalhava, por conceberem como carreiras de nível superior apenas aquelas mais tradicionais, como medicina, direito ou engenharia. Todavia, Pedro relata que, ao longo de sua graduação, os pais conheceram melhor do que se tratava o curso de biologia. A dificuldade de pais de Pedro de entender sua escolha profissional, pode ser considerada uma consequência da distância cultural entre seu cotidiano e a educação superior. Todavia, a própria experiên-

cia universitária do filho pôde ajudar a mudar essa visão, permitindo uma ampliação de horizontes extensiva a seus pais. A distância cultural, que se acentua com a experiência universitária, entre pais e filho, não nos parece ser vivida como sofrimento e sim como oportunidade de crescimento para ambos.

Felipe refere-se a uma ampliação de hábitos, por parte de sua família, e maior aceitação de diferentes estilos de vida, proporcionadas pelo fato de ele morar e estudar em uma cidade bem maior do que a cidade natal onde a família reside. De sua parte, ele relata maior compreensão acerca de atitudes e características familiares que antes ele reprovava.

Assim, os relatos dos estudantes têm nos mostrado que a entrada na educação superior pode trazer mudanças positivas também para suas famílias. Para além do orgulho e da alegria dos pais, a presença dos filhos em uma universidade pública parece representar, para as famílias, possibilidades de aprendizado e desenvolvimento.

Em relação à experiência universitária dos estudantes, embora eles relatem choques e embates, o sofrimento também não é a característica predominante em suas narrativas. Antes, a experiência na universidade pública aparece em suas falas como representando perspectivas de vida nunca imaginadas.

Marcos afirma que a entrada na USP significou uma completa transformação em sua vida – um giro de “180°”. Esse ingresso representou, por exemplo, a possibilidade de resgate de saberes seus, como a filosofia e o teatro, desvalorizados no cursinho e dispensados no seu trabalho como garçom. O que nesses espaços não fazia diferença, na universidade foi aproveitado e permitiu a Marcos a entrada em um grupo de pesquisa sobre História da Psicologia e a participação no grupo de teatro. O ingresso na universidade pública significou também a viabilidade de outra perspectiva de vida para Marcos. Sem o acesso à educação superior gratuita, esse estudante vislumbrava uma trajetória de vida pouco atraente: realizar um curso qualquer numa faculdade particular, com muito sacrifício para pagá-lo, conseguir um emprego um pouco melhor e constituir família. A entrada na USP representou uma

perspectiva de vida diferente da já traçada pela sua condição social. A diferença que a universidade tem feito na vida de Marcos fica evidente quando ele afirma que, antes, por mais que trabalhasse e se esforçasse, as coisas pareciam não acontecer, enquanto na universidade, com um pequeno esforço, “o mundo gira”.

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

Para mim, foi [...] um negócio que vai, assim, repercutir nos filhos, nos netos, assim, porque mudou o pensamento de toda a minha família, eu, tipo, mudei para melhor, certo, eu vou ter uma vida melhor que meu pai, bem melhor que meu pai, meu filho possivelmente vai ter uma outra educação... Então foi um negócio que tirou a gente de uma posição estagnada já, [...] promoveu, me promoveu, né! [...] Então, foi uma mudança violenta assim na minha vida, eu não esperava isso...

Os relatos dos estudantes têm permitido compreender não só as dificuldades enfrentadas, mas também as possibilidades que se abrem quando ingressam em uma universidade pública, o que pode significar uma completa transformação em suas perspectivas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora os estudantes, ao falarem a respeito de sua trajetória até a universidade e de sua experiência nela, relatem esforço, solidão, sentimento de não pertencimento, suas narrativas não são, predominantemente, marcadas pelo sofrimento. Esse fato pode dever-se a uma grande variedade de fatores. Poderíamos, por exemplo, interpretá-lo como resul-

tante de um mecanismo psíquico de defesa, que negaria o sofrimento vivido como forma de enfrentar as adversidades encontradas. Poderíamos ainda entender o fato como resultado da criação de uma biografia vencedora, no sentido da “ilusão biográfica” discutida por Bourdieu (1996).

Nos relatos sobre seus percursos escolares e sobre suas experiências universitárias, os estudantes entrevistados não se apresentam como sofredores. Antes, ao contarem suas trajetórias, aparecem como pessoas que aprofundam a dimensão da ação. Ação entendida, conforme Arendt (1993), como a característica distintiva da condição humana e definida como a única atividade exercida diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas, e como a capacidade de iniciar algo novo, ou seja, a capacidade de agir. O agir desvia o homem da destruição e da morte, sendo considerado por Arendt (1993) um “milagre humano”, um “impulso” para a vida.

Talvez esteja aí uma pista que ajude a entender a posição dos estudantes diante de suas trajetórias e experiências e os aspectos psicológicos a elas relacionados. Embora eles, evidentemente, sofram, dadas as dificuldades enfrentadas no caminho até a universidade pública e também em seu interior, o sofrimento não é a marca de seus discursos. Em que pese, por exemplo, em alguns momentos das entrevistas, a autoidentificação espontânea deles como pessoas “pobres”, é claro em seus relatos que eles não se sentem desprovidos. Antes, eles procuram apoiar-se naquilo que possuem para buscar o que lhes falta. Apesar de sofrerem, eles não lamentam, buscam agir.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes das camadas populares para ingressar e permanecer na universidade são muitas e já foram discutidas por várias pesquisas. (ALMEIDA, 2006; BARBOSA, 2004; PIOTTO, 2007; SOUZA, 2009; ZAGO, 2006) A partir deste trabalho, pudemos destacar mais uma, a saber, aquela advinda do encontro e da convivência com a desigualdade social em sua dimensão psicológica.

A discussão aqui apresentada foi possível por considerarmos a dimensão subjetiva da experiência universitária dos estudantes. Nesse

sentido, sublinhamos que esta dimensão seja tomada como relevante nas pesquisas sobre o tema e que a psicologia da educação tem contribuições a apresentar nessa área.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. A. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia Letras Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, SP, 2006.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

BARBOSA, M. A. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. 2004. 308 f. Dissertação (Mestrado em psicologia social). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BOSI, E. Sugestões para um jovem pesquisador. In: _____. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. Cotia, São Paulo: Atêlie Editorial, 2003. p. 59-68.

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

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1996. p. 183-191.

GONÇALVES FILHO, J. M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. (Org.). *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. *Passagem para a Vila Joanisa*. 1995. 170p. Dissertação (Mestrado em psicologia social) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

PIOTTO, D. C. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. 361 f. Tese (Doutorado em psicologia escolar e do desenvolvimento humano) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, E. A. *Trajatórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. *Trajatórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. 248p Dissertação. (Mestrado em educação). Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: Do “indizível” ao “dizível”. In: VON SIMSON, O. M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988. p. 14-43.

SILVA, J. S. “*Por que uns e não outros?*” – caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1999.

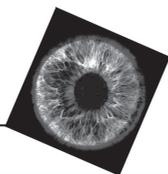
SOUZA, M. S. N. M. *Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre*. 2009. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades*. 1998. 309p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WEIL, S. *A condição operária e outros estudos sobre a opressão*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista brasileira de educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O MUNDO
DO TRABALHO NA SAÚDE COLETIVA:
um encontro possível?



LILIANA SANTOS
ISABELA CARDOSO DE MATOS PINTO
NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

Del dicho al hecho hay un largo trecho
Provérbio popular do idioma espanhol

INTRODUÇÃO

A interface entre educação, trabalho e saúde, é estudada e sistematizada na América Latina desde a década de 1960. (GARCÍA, 1972; FEUERWERKER, 2002; TESTA, 1992) No Brasil, entre as décadas de 1970 e 1980, os movimentos pela democratização do País e o contexto de lutas pela abertura política abrigaram o debate e o movimento de construção da Reforma Sanitária. (FEUERWERKER, 2002; PAIM, 2006) Discutia-se, entre outros temas, a insuficiência da formação tradicional dos profissionais de saúde diante das ideias acerca de novos

modelos de atenção à saúde e a criação de um sistema com diretrizes únicas, participação dos cidadãos e atenção integral à saúde de toda a população.

No cenário das políticas públicas da saúde, a questão da formação dos profissionais, aliada aos grandes limites no campo da gestão do trabalho é antigo alvo de atenção. No entanto, só foi assumida pelo Ministério da Saúde como objeto de atenção prioritária, em 2003, através da criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), para tratar especificamente destas questões. (JAEGGER; CECCIM; MACHADO, 2004) Todavia, a discussão sobre a necessidade de reorientação da formação e oferta de profissionais para o SUS não é tão recente.

De acordo com Paim (2006), desde o início do movimento da Reforma Sanitária Brasileira, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, esforços são empreendidos no sentido de qualificar e valorizar os profissionais que atuam na saúde, nos níveis de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação senso estrito. A preparação de profissionais *sanitaristas* ou *salubristas* ocorria apenas nos estudos de pós-graduação, até então a única maneira de se obter qualificação para este exercício profissional. Nessa época, a antecipação desta formação, em nível de graduação, já era uma necessidade anunciada. Porém, as iniciativas de discussão e mudanças na formação dos profissionais da saúde ocorriam de forma pontual e efêmera.

O programa UNI,¹ as estratégias de qualificação dos profissionais de nível médio e a própria reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área da saúde contribuíram para o desenvolvimento do que chamamos *condições favoráveis à mudança*, mesmo que não fizessem parte de políticas setoriais ou intersetoriais que in-

1 O programa UNI – Uma Nova Iniciativa na Formação dos Profissionais de Saúde – foi lançado no Brasil em 1991, pela fundação Kellogg, decorrente da avaliação crítica das experiências de Integração Docente Assistencial – IDA, iniciativas desenvolvidas na América Latina, na década de 1980. Buscaram a integração entre universidades, serviços de saúde e comunidades, inseridos em discussões mais amplas acerca da integração docente-assistencial e nas propostas de mudanças na formação dos profissionais de saúde. (FEUERWERKER, 2002)

terferissem de forma mais consistente na formação dos profissionais. Orientação pedagógica tradicional, currículos organizados por meio de disciplinas fragmentadas, ausência de uma efetiva integração entre teoria e prática, centralização das atividades práticas em hospitais e orientação à especialização e ao mercado são apontados como principais problemas associados à formação dos profissionais da saúde, ao mesmo tempo em que se configuram como desafios para a transformação dos espaços e práticas de formação dos profissionais da saúde. (CAMPOS et al., 2001; CECCIM; FEUERWERKER, 2004; FEUERWERKER, 2002)

Mais recentemente, no âmbito do Ensino Superior, evidenciam-se iniciativas, como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e os debates sobre a Universidade Nova,² demonstrando o interesse e investimento públicos na ampliação da oferta da educação superior. No contexto dessas transformações, a Universidade Federal da Bahia lançou, a partir de 2008, estratégias importantes, tais como: os Bacharelados Interdisciplinares, os cursos tecnológicos e o Curso de Graduação em Saúde Coletiva (CGSC).

O presente ensaio tem como objetivo apresentar reflexões de caráter teórico-conceitual envolvendo a temática da formação de profissionais e suas relações com o mundo do trabalho e as necessidades de saúde da população. Tem como ponto de partida um conjunto de ideias acerca da formação de profissionais da saúde e, especificamente, o surgimento dos Cursos de Graduação em Saúde Coletiva no Brasil.

A motivação para a elaboração desse texto decorre do processo de doutoramento e das discussões travadas no âmbito do Grupo de Estudos Trabalho e Educação na Saúde, junto ao Instituto de Saúde Coletiva/UFBA, sendo que além do escopo teórico, foi realizada uma busca na literatura científica pertinente à temática.

2 A discussão sobre a Universidade Nova surgiu no Brasil (década de 2000) junto às discussões e processos da Reforma Universitária em curso. A proposta trata especialmente de novas formas de ingressar nas universidades federais, ampliação de vagas e alterações na estrutura curricular de cursos superiores, incluindo formação geral e humanística comum a todos os cursos de graduação.

A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E O MUNDO DO TRABALHO

A Universidade, enquanto instituição de ensino formalmente organizada, está presente na história da humanidade desde a Idade Média, sendo, de acordo com Rossato (1998), as primeiras universidades identificadas a de Bolonha, na Itália, fundada em 1088, e a de Paris, França, em 1125. Nascidas como corporações que reuniam mestres e aprendizes, eram reconhecidas pela oferta de ciclos básicos denominados como *trivium* (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música) e a princípio, um único ensino especializado: a Teologia. (ALMEIDA FILHO, 2007)

Nesta época, a grande marca perceptível era a influência da Igreja Católica e seus claros objetivos de “preservar a unidade e a fé católica”. (ROSSATO, 1998, p. 17) Estava criado, assim, o espaço legitimado socialmente para a formação do homem e a *educação do espírito*.

Considerada o espaço privilegiado para a produção do pensamento e busca da verdade, a universidade constituiu em sua história um lugar diferenciado aos estudantes, que

gozavam de certos privilégios negados ao comum dos cidadãos, o que, em inúmeras oportunidades, originava conflitos entre a cidade e a universidade. Esses privilégios eram: a isenção de impostos da cidade, do serviço militar; o direito de greve (*cessatio*) ou de recessão [...]; a submissão dos estudantes a tribunais especiais (eclesiásticos), o que retirava à autoridade local o poder de intervenção sobre estes. [...] Esse procedimento, ao mesmo tempo em que reforçava a autoridade da Igreja, consolidava a autonomia das universidades face ao poder local, fosse dos bispos, fosse do poder civil. (ROSSATO, 1998, p. 19-20)

Almeida Filho (2007) destaca que, nesse contexto, agregaram-se à teologia outras duas faculdades superiores: direito e medicina – esta passando a integrar as universidades somente no Século XIII, mesmo que já existissem escolas de medicina desde o Século X (a escola de Salerno). Ainda este autor destaca que a filosofia ganhou *status* de faculdade no final da Idade Média, porém com o grau *inferior*.

A formação profissional tecnológica permanecia fora das universidades, sendo no máximo objeto das escolas militares para as proto-engenharias ou de iniciativas isoladas de base estatal, como a famosa Escola de Sagres para as artes náuticas. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 210)

Prosseguindo a discussão acerca da instituição do ensino superior, Almeida Filho (2007) resgata uma importante contribuição de Kant, em 1795, quando discorre sobre o *Conflito das faculdades*, analisando criticamente a estrutura do ensino superior da época e questionando a constituição das *verdades* que sustentavam as Faculdades existentes até então. Kant argumentava a favor do exercício científico da filosofia, e abria portas à discussão sobre autonomia universitária.

O texto kantiano propõe uma reforma da instituição universitária, para que ela deixe de obedecer a princípios religiosos e políticos e enfim se constitua como espaço livre, onde não haja *magister*, soberano ou pontífice para atestar a verdade mesmo para as faculdades superiores, aquelas que hoje parecem muito independentes. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 211-212)

Anos depois, documentos como o Relatório Humboldt, desenvolvido na Alemanha e divulgado em 1810, e o Relatório Flexner, desenvolvido nos Estados Unidos e divulgado em 1905, trataram de analisar o ensino superior. O Relatório Humboldt discute o status das escolas superiores e inferiores, defende a pesquisa como fonte da verdade nas escolas inferiores e orienta boa parte das reformas do ensino superior na Alemanha, estabelecendo, por exemplo, o sistema de cátedras e a autonomia destas na organização da oferta educativa. Já o relatório Flexner tratou especialmente das escolas de medicina e foi resultado de um extenso estudo que visou o estabelecimento de certa uniformização do ensino de medicina naquele país. Dada a densidade do estudo e propostas que dele decorreram, é possível destacar que, em suas recomendações, o Relatório Flexner “trouxe implícito um projeto de reorganização de todo o sistema universitário americano”. (ALMEIDA

FILHO, 2007, p. 214-215) A oferta de ciclos básicos flexíveis e divisão entre gestão institucional e governança acadêmica são exemplos das mudanças propostas por Flexner, bem como a organização de institutos e centros de pesquisa autônomos.

Na Europa, durante o século XIX e início do século XX, vários sistemas de organização do ensino superior conviveram. No entanto, com a criação da União Europeia, tornou-se necessária a padronização dos sistemas de formação profissional, o que desencadeou a assinatura da Declaração de Bolonha, em 1999, na qual os países signatários se comprometeram a implantar mudanças nos sistemas de ensino até 2010, a fim de estabelecer compatibilidade plena entre seus sistemas. (ALMEIDA FILHO, 2007)

No Brasil, a educação superior é relativamente recente. De acordo com Rossato (1998), no início do século XIX criaram-se as primeiras escolas de medicina (Bahia e Rio de Janeiro). Associadas a elas, escolas de farmácia, odontologia e obstetrícia, seguidas de inúmeros cursos e cadeiras, porém sem o *status* de Universidade. Esta realidade se configurou principalmente pelo controle exercido pela Coroa Portuguesa, que não admitia o desenvolvimento científico e cultural da Colônia. (ROSSATO, 1998) Apenas no início do século XX iniciou-se a criação de universidades no território nacional, voltadas e comprometidas com os interesses das elites, embora apresentando resquícios do pensamento que fundou as primeiras escolas, como destacado na síntese a seguir:

O sistema de educação superior brasileiro ainda conserva modelos de formação acadêmica e profissional superados em muitos aspectos, tanto acadêmicos como institucionais, e precisa passar por profundas transformações. Prevalece no sistema nacional uma concepção fragmentada do conhecimento, resultante de reformas universitárias parciais e limitadas nas décadas de 60 e 70 do século passado. A incorporação de currículos de graduação pouco flexíveis, com forte viés disciplinar é uma situação agravada pelo fosso existente entre a graduação e a pós-graduação, tal qual herdado da reforma universitária de 1968. (BRASIL, 2007, p. 7)

Aliada à rigidez dos currículos, o que dificulta a autonomia dos estudantes e cerceia a busca mais livre por áreas de interesse, é possível detectar a precocidade da escolha da carreira profissional, submetida a uma seleção igualmente excludente. Sobre esse aspecto, Bourdieu e Passeron (2008), ao analisarem o sistema de ingresso no ensino superior francês, através de exames, destacam seu caráter segregativo e repetidor da ordem social. Destacam os autores que este sistema acaba por reforçar a estrutura social de classes e manter o acesso ao capital cultural vinculado ao capital econômico, perpetuando, por um lado, as lógicas de dominação referenciando a carreira universitária como forma quase única de ascensão social e, portanto, almejada pelas classes populares.

Nesse sentido, e compreendendo a educação como uma forma de intervenção no mundo, agrega-se a discussão proposta por Santos (1995) que, ao refletir sobre “a ideia de universidade e a universidade das ideias”, destaca as funções e contradições da Universidade contemporânea, duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado. Segundo o autor, “a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para simples reformas parcelares”. (SANTOS, 1995, p. 187) A articulação educação e trabalho é problematizada pelo autor, aliada a um conjunto de circunstâncias que definem o que o autor chama de *Crise da Universidade*, a qual se manifesta em três vertentes: crise de hegemonia, crise de legitimidade e crise institucional.

Santos (1995, p. 192) define a *crise de hegemonia* como a mais importante, visto que “nela está em causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite”. A crise de legitimidade diz respeito aos destinatários dos conhecimentos produzidos e à democraticidade de sua divulgação. Esta crise se instala com a sociedade liberal, no momento em que passam a ser necessários conhecimentos técnicos para a organização do modo de produção capitalista, em seu início. A crise institucional da universidade configura-se na fase do ca-

pitalismo tardio e está relacionada à autonomia e especificidade institucional da universidade. (SANTOS, 1995)

A relação entre o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento é compreendida no âmbito da crise de hegemonia e tratada por Santos como o afastamento entre dois mundos: *o mundo ilustrado e o mundo do trabalho*. As transformações no mundo do trabalho, decorrentes do início do modo de produção capitalista e das novas exigências postas diante da necessidade do desenvolvimento de aptidões técnicas específicas para o desempenho de funções laborais agregaram-se às tradicionais funções de “transmissão da alta cultura, formações do carácter, modo de aculturação e de socialização adequado ao desempenho da direcção da sociedade”. (SANTOS, 1995, p. 196) Dessa forma, a educação para o trabalho passa a ser também função da universidade e ocorre uma importante cisão entre a cultura geral e a formação profissional e entre o trabalho qualificado e não qualificado.

Mas a dicotomia educação-trabalho é hoje questionada a um nível mais profundo, o questionamento da própria sequência educação-trabalho. Em primeiro lugar, a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante deste. A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências de educação permanente, da reciclagem, da reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e trabalhadores-estudantes entre a população estudantil. (SANTOS, 1995, p. 197)

A distância entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho não é somente percebida pela distância entre produção científica e o mundo do trabalho. Está presente também nos hiatos estabelecidos entre os cursos de vida e as trajetórias acadêmicas. Nesse sentido, a relação estabelecida por Bourdieu entre as distintas configurações de *capital* aponta para a determinação do capital cultural pelos capitais social e econômico, ou seja: a medida que os sujeitos, inseridos em determinadas famílias e classes sociais, se apropriam de determinados *habitus*,

vão logrando acesso às esferas sociais e principalmente acadêmicas consideradas superiores. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009)

FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E SAÚDE COLETIVA: EXISTE LUGAR PARA O MUNDO DO TRABALHO?

A Saúde Coletiva enquanto campo de saberes e práticas ressignifica as ações e o pensamento da área da saúde, unindo planificação, epidemiologia e ciências sociais, em um mesmo campo teórico-metodológico e propondo um extrapolamento da esfera pública. Incorporam-se, assim, ao escopo científico, diversas dimensões da vida, inclusive a própria estrutura da sociedade e os modos como os sujeitos significam suas experiências e se inserem nos cenários sociais. (PAIM; ALMEIDA FILHO, 2000)

Parte-se do pressuposto de que é possível estabelecer correlações entre o planejamento/planificação das ações de saúde e o planejamento de ações educativas, visto que quem planeja a educação está contribuindo para a formação de profissionais que atuarão direta ou indiretamente na organização e gestão de sistemas e serviços de saúde ou mesmo ações no âmbito da promoção da saúde e prevenção, tratamento e reabilitação de agravos. A relação entre os processos de trabalho, as necessidades humanas e a formação profissional, se destaca, visto que as necessidades são tomadas como objetos dos processos de trabalho para os quais serão desenvolvidas ações educativas.

Mendes-Gonçalves (1992) entende os processos de trabalho na saúde inseridos no campo das relações sociais de produção, portanto submetidos a determinados meios de produção. Para o autor, o trabalho se desenvolve com a mediação de meios de produção, que são as tecnologias materiais ou imateriais, orientadas por projetos. Os processos de trabalho, dessa forma, se estabelecem em uma teia complexa e nem sempre explícita de intencionalidades dos distintos atores sociais que compõem o campo da saúde. Nesse meio, as necessidades de saúde são compreendidas como objetos de trabalho, sobre os quais são de-

envolvidas determinadas atividades, resultando em produtos, no caso, a melhoria do estado de saúde ou a promoção da saúde de forma mais ampla. Para compreender os processos de trabalho nessa perspectiva torna-se necessário, para além da descrição de etapas ou procedimentos e técnicas adotadas pelos distintos profissionais, compreender a composição de campos de força e interesse que definem escolhas tecnopolíticas. Escolhas, portanto, mediadas por poderes e sensibilidades de distintas dimensões.

Instaura-se dessa forma, uma compreensão mais complexa acerca dos processos de trabalho e além deles, do conjunto de saberes (tecnologias imateriais) que são mobilizados na produção dos atos de saúde. Dessa problemática surgem alguns questionamentos: que conhecimentos são mobilizados na organização dos processos de trabalho na saúde e em especial na saúde coletiva? Como esses conhecimentos são historicamente produzidos? Qual o papel das Instituições de Ensino na produção e disseminação desses conhecimentos? Como eles são compartilhados nos cursos de graduação? Existiria um profissional específico detentor único desse conjunto de saberes-fazer-poderes?

Santana, Campos e Sena (1999) registram a histórica e profunda dissociação entre a dinâmica estabelecida no interior do ensino superior das profissões de saúde e a dinâmica das necessidades de saúde da população. Ao que indicam, as necessidades tomadas como centrais nos processos formativos são aquelas vinculadas às estratégias e demandas do mercado de produtos e serviços, em detrimento do que Heller (1986) denomina de necessidades de autoconservação e/ou qualitativas.

Embora haja significativos esforços no sentido de aproximar formação, trabalho e necessidades de saúde da população, o enfoque hegemônico do ensino da saúde, predominante no Brasil, privilegia ainda o tratamento da doença com base na especialização e no arsenal tecnológico mais recente.

A dimensão epidemiológica e social do processo de viver e adoecer bem como as perspectivas da prevenção de riscos e

promoção da saúde são objetos de ensino quase que exclusivamente no âmbito dos departamentos de medicina preventiva e social ou equivalentes. Não se trata, portanto de um problema apenas quantitativo ou de democratização do ensino e sim, das formas e conteúdos presentes no cotidiano da formação da área da saúde. (SANTANA; CAMPOS; SENA, 1999, p. 236-237)

A despeito da própria constituição da Saúde Coletiva no Brasil, os espaços de ensino das profissões da saúde vêm reproduzindo os modos hegemônicos de fazer saúde, bem como mantendo ordens e processos que, longe de contribuírem para a melhoria das condições de saúde da população, perpetuam condições desiguais de acesso à saúde como direito constitucional.

No Brasil, a formação de profissionais que atuam na saúde coletiva – sanitaristas ou salubristas (PAIM, 2006), até o ano de 2009, concentrou-se nos cursos de pós-graduação (até então exclusiva para a formação deste profissional) sendo que, desde a década de 1980, são travados debates sobre a necessidade de antecipação da formação deste profissional em nível de graduação. Teixeira (2003) destaca entre os principais motivos para a criação de cursos de graduação em saúde coletiva a necessidade de encurtar o tempo da formação, evidenciando a importância dos conhecimentos da saúde coletiva e contribuindo para a reorientação dos modelos de atenção, inserindo profissionais da saúde coletiva no cotidiano de todos os serviços, e não exclusivamente no âmbito da gestão mais central, como ocorre tradicionalmente.

A saúde coletiva é um campo de produção de conhecimento e de intervenção profissional especializada, mas também interdisciplinar, onde não há disputa por limites precisos ou rígidos entre as diferentes escutas ou diferentes modos de olhar, pensar e produzir saúde. Todas as práticas de saúde orientadas para os modos de andar a vida, melhorando as condições de existência das pessoas e coletividades demarcam intervenção e possibilidades às transformações nos modos de viver, trabalham com promoção da saúde, prevenção de doenças e agravos, ações de reabilitação psicos-

social e proteção da cidadania, entre outras práticas de proteção e recuperação da saúde. (CARVALHO; CECCIM, 2006, p. 150-151)

Nesse sentido, a criação do Curso de Graduação em Saúde Coletiva³ e do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde,⁴ aliada a uma gama de movimentos instituintes de mudanças mais profundas na formação e práticas dos profissionais da saúde vem sendo vista como uma grande oportunidade de contribuição significativa ao campo da saúde, fortalecendo reflexões críticas, ao mesmo tempo em que se instaura a criação de novos atores sociais, capazes de contribuir para a transformação do mundo do trabalho na saúde.

Campos e colaboradores (2001), ao sistematizarem um conjunto de discussões travadas no âmbito da formação de profissionais da saúde, decorrentes das iniciativas de integração entre universidade e comunidade e integração docente-assistencial, promovidas pelos projetos UNI e IDA, que culminaram com a criação da Rede Unida⁵ na década de 1990, destacam como horizonte dos movimentos de mudança o deslocamento dos eixos de formação

-
- 3 O Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (ISC/UFBA), desde sua criação, na primeira metade dos anos de 1990, colocou como parte de sua Imagem-Objetivo a criação de um curso de graduação na área, buscando antecipar a formação do sanitarista, tradicionalmente realizada por meio de cursos de pós-graduação. (TEIXEIRA, 2003, p. 163) O Curso de Graduação em Saúde Coletiva tem como principal objetivo “formar profissionais em Saúde Coletiva com sólido conhecimento técnico-científico e capazes de conhecer e intervir sobre os problemas e situações de saúde-doença, mais prevalentes do perfil epidemiológico nacional, com ênfase em sua região de atuação”. (UFBA, 2008, p. 6)
 - 4 O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde é uma proposta pedagógica inovadora na formação de pessoal na área de saúde. Contempla uma formação geral, preparatória ao ingresso nos cursos de formação profissional específica, sendo também um curso terminal, que prepara os egressos a atuarem no campo da saúde, particularmente no âmbito das práticas de promoção da saúde e da melhoria da qualidade de vida, junto a pessoas, grupos e populações expostas a riscos diferenciados, em função de suas condições de vida e trabalho. (IHAC, [200-?])
 - 5 A Associação Brasileira Rede Unida (Rede Unida) reúne projetos, instituições e pessoas interessadas na mudança da formação dos profissionais de saúde e na consolidação de um sistema de saúde equitativo e eficaz, com forte participação social. (REDE UNIDA, [200-?])

da assistência individual prestada em unidades hospitalares para um processo de formação mais contextualizado, que leve em conta as dimensões sociais, econômicas e culturais da população, instrumentalizando os profissionais para enfrentar os problemas do processo saúde/doença da população. Isto implica estimular uma atuação interdisciplinar, multiprofissional, que respeite os princípios do controle social e do SUS e que atue com responsabilidade integral sobre a população num determinado território. (CAMPOS et al., 2001, p. 54)

Assim, a formação dos profissionais da saúde passa a orientar-se pela busca do equilíbrio entre excelência técnica e relevância social, além da ideia de integração curricular, metodologias ativas de ensino-aprendizagem centradas no aluno como sujeito da aprendizagem e no professor como facilitador do processo de construção de conhecimento. As parcerias entre as universidades, os serviços e grupos comunitários, são definidas como forma de garantir o planejamento do processo de ensino-aprendizagem centrado em problemas sanitários prevalentes. (FEUERWERKER; SENA 1999)

PARA CONCLUIR, BUSCANDO SÍNTESES PROVISÓRIAS...

Nós, os novos, os sem-nome, os difíceis de entender; nós, os nascidos cedo de um futuro ainda indemonstrado – nós precisamos, para um novo fim, também de um novo meio, ou seja, de uma nova saúde, de uma saúde mais forte, mais engenhosa, mais tenaz, mais temerária, mais alegre do que todas as saúdes que houve até agora. [...] da grande saúde – de uma saúde tal, que não somente se tem, mas que também constantemente se conquista ainda, e se tem de conquistar, porque sempre se abre mão dela outra vez, e se tem de abrir mão!...

NIETZSCHE, 2000

A área da saúde traz peculiaridades e especificidades que se agregam ao debate a respeito da integração possível entre o mundo da uni-

versidade e o mundo do trabalho. Para pensar a formação dos profissionais da saúde, torna-se necessário considerar o diálogo entre as políticas da área da saúde e da educação.

Ceccim e Ferla (2009, p. 449) ressaltam a importância da relação educação-saúde-cidadania no cotidiano do ensino em Saúde Coletiva demarcando inclusive que é nessa imbricação que surge o próprio movimento da Reforma Sanitária Brasileira. Os autores destacam que a formação tradicional de profissionais de saúde distancia a clínica da política e fragmenta os atos de cuidado e gestão. Defendem que se torna necessário que os educadores abandonem a segurança do modelo pedagógico tradicional e “assumam posturas criativas de construção do conhecimento, tendo como referência as necessidades dos usuários, que são extremamente dinâmicas, social e historicamente construídas”.

Mas como exigir dos educadores mudanças se eles mesmos não tiveram oportunidades de vivenciá-las em sua formação? Embora se considere sumamente importante que os docentes tenham a responsabilidade mais direta na construção de espaços educativos, fazem-se necessárias ações mais amplas, que articulem docentes, estudantes, gestores de políticas públicas e comunidade, no sentido de criar mecanismos participativos de abertura, compreendendo que a educação não se dá somente no espaço universitário e tampouco é privilégio reservado a uma determinada *casta* social, como afirmam Rossato (1998) e Santos (1995).

Sendo assim, outro diálogo importante é o da intersectorialidade, especialmente quando nos referimos às políticas públicas e à relação da Saúde Coletiva com o cotidiano dos serviços de saúde. Como a universidade dialoga com os diversos setores da sociedade? Como se insere no cotidiano? Que tipo de conhecimento vem produzindo? Como, de fato, escuta e valoriza outros saberes? A prática acadêmico-científica instaurada historicamente nas universidades tem se configurado de forma democrática?

Esses questionamentos/desafios, somados àqueles destacados no início deste texto, permeiam a discussão apresentada e suscitam al-

guns caminhos, no sentido de avançar na produção de conhecimento e, principalmente, na reorientação das funções e práticas instauradas no interior dos espaços acadêmicos e dos serviços.

Um caminho que aponta para a ressignificação de saberes e práticas na saúde é a Educação Permanente em Saúde, estratégia que vem sendo cunhada desde a década de 1970, no âmbito da Organização Panamericana de Saúde (OPAS). Trata-se da definição pedagógica para o processo educativo que coloca o cotidiano do trabalho – ou da formação em saúde – em análise, sendo permeado pelas relações concretas estabelecidas nestes espaços:

A educação permanente é a realização do encontro entre o *mundo da formação* e o *mundo do trabalho*, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Propõe-se, portanto, que os processos de qualificação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde e tenham como objetivos a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sejam estruturadas a partir da problematização da atuação da gestão setorial em saúde. (BRASIL, 2004)

Dessa forma, a Educação Permanente, como princípio orientador das práticas educativas na saúde, contribui para a aproximação entre trabalho e formação, estabelecendo a análise compartilhada das necessidades formativas e o planejamento articulado ao sistema de saúde, e age no sentido de criar espaços educativos mobilizadores da transformação das práticas de saúde.

Agregada à Educação Permanente, a noção de transdisciplinaridade, proposta por Almeida Filho (1997), também é relevante, quando são pensadas aproximações entre o mundo do conhecimento e o mundo do trabalho, pois desloca o foco de reflexão dos campos de conhecimento para os representantes dos campos. Ou seja, os representantes dos campos, em circunstâncias muito restritas, são capazes de, ao se articularem, produzirem um novo campo de conhecimento. Os axiomas

e concepções de cada campo de conhecimento e, conseqüentemente, as perspectivas teóricas daí decorrentes fazem parte do núcleo que, por definição, diferencia um campo de conhecimento do outro.

Em uma perspectiva pragmática, essa forma de compreender e exercitar a ciência fomenta a existência de operadores transdisciplinares da ciência. (ALMEIDA FILHO, 1997) Esses operadores seriam aqueles sujeitos que transitam durante a sua formação e experiência de trabalho em áreas diversas de conhecimento, desenvolvendo uma sensibilidade privilegiada para a articulação de saberes e o manejo da complexidade dos fenômenos (objetos complexos), não sendo prevista necessariamente a mudança dos campos de conhecimento, mas sim maiores possibilidades de compreensão dos objetos complexos.

Além disso, este modelo teórico prevê a coexistência de operadores transdisciplinares da ciência (sujeitos anfíbios) e de especialistas (com menor ou nenhuma capacidade de transitar pelos campos de conhecimento, mas que nem por isso deixam de ser importantes), em correlação com a proposta de trabalho de equipes matriciais, em que saberes são compartilhados visando a organização de processos de trabalho, de forma capilarizada, estabelecendo-se equipes de “retaguarda especializada a equipes e profissionais encarregados da atenção a problemas de saúde”. (CAMPOS; DOMITTI, 2007, p. 399)

Cabe ressaltar que a mudança de referencial e de práticas na saúde, não acontece de forma repentina, nem exclusivamente por determinação institucional ou legal; é resultado de constantes discussões e experimentações de coletivos que refletem cotidianamente suas práticas, para além das transformações legais, como aponta Fleury (1997). Não basta a oferta de disciplinas isoladas, ou campos de estágio que ofereçam pequenas incursões pelo cotidiano social, ou ainda uma pretensa neutralidade científica que mascara históricas dificuldades de interação entre o campo científico e o conjunto das relações sociais. É preciso pensar uma formação integral e que dê conta, de fato, de estabelecer conexões entre a produção de conhecimento, a prática profissional e a transformação das condições de vida das pessoas.

Feuerwerker (2002), ao pensar sobre as mudanças correntes nos cursos de graduação em medicina, aponta para a dificuldade instalada nos processos de mudança na área da saúde. Segundo a autora:

quaisquer mudanças implementadas na educação médica levarão de dez a quinze anos para afetar de alguma maneira a prática e, por essa razão, indica a necessidade de articulá-las a estratégias que envolvam os atuais profissionais de saúde. Por isso, propõe que as escolas tenham participação ativa na melhoria da qualidade e da cobertura dos serviços de saúde; busquem assegurar a relevância da educação e da pesquisa (vinculando-se às necessidades prioritárias de saúde); estejam dispostas a aplicar e disseminar processos de aprendizagem eficientes e comprometam-se com os processos de garantia de qualidade e de avaliação tecnológica. (FEUERWERKER, 2002, p. 50)

Destaca-se assim o estabelecimento de interações e compromissos intersetoriais, no sentido de promover o reencantamento da universidade, como refere Santos (1998), ao propor alternativas à crise do ensino universitário.

No contexto da UFBA, as iniciativas do Curso de Graduação em Saúde Coletiva e dos Bacharelados Interdisciplinares têm demonstrado esforços no sentido de promover a integração entre a formação acadêmica e o conjunto das relações sociais, considerando a observação cotidiana da vida dos estudantes, bem como dos contextos nos quais se inserem profissional e afetivamente. Discussões sobre campos de práticas e estágios, bem como a inserção de estudantes nos cenários de projetos interinstitucionais e pesquisas interdisciplinares, desde o início da formação, favorecem o *desabrochar* de uma nova formação.

Numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro. A vida cotidiana universitária tem um forte componente lúdico que favorece a transgressão simbólica do que existe e é racional só porque existe. Da transgressão igualitária à criação e satisfação de necessidades expressivas e ao ensino-aprendizagem concebido como prática ecológica, a

universidade *organizará festas do novo senso comum*. Estas festas serão configurações de alta cultura, cultura popular e de cultura de massas. Através delas, a universidade terá um papel modesto mas importante no re-encantamento da vida colectiva, sem o qual o futuro não é apetecível, mesmo se viável. Tal papel é assumidamente uma micro-utopia. Sem ela, a curto prazo, a universidade só terá curto prazo. (SANTOS, 1995, p. 230)

Abrem-se, dessa forma, horizontes de práticas e investigações no sentido de apurar impactos, potências e desafios dessas iniciativas, tanto na transformação das práticas formativas e investigativas quanto laborais no campo da saúde.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. Transdisciplinaridade e Saúde Coletiva. *Ciência e Saúde Coletiva*. v. 11, n. 1/2, 1997.

_____. *Universidade Nova: Textos Críticos e Esperançosos*. Brasília: Editora UnB/EDUFBA, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Portaria nº 198 GM / MS, 13 de fevereiro de 2004. *Política Nacional de Educação Permanente em Saúde*. Brasília, 2004.

BRASIL. REUNI: diretrizes gerais. Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

CAMPOS, F. E. et al.. Caminhos para aproximar a formação de profissionais de saúde das necessidades da atenção básica. *Revista Brasileira de Educação Médica*. Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, maio/ago. 2001.

CAMPOS, G. W. S.; DOMITTI, A. C. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, fev. 2007.

- CARVALHO, Y. M.; CECCIM, R. B. Formação e educação em saúde: aprendizados com a Saúde Coletiva. In: CAMPOS, G. W. S. et al. (Org.). *Tratado de Saúde Coletiva*. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC/FIOCRUZ, 2006. p. 149-182.
- CECCIM, R. B.; FERLA, A. A. Educação e saúde: ensino e cidadania como travessia de fronteiras. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 6 n. 3, p. 443-456, nov. 2008/fev.2009.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, 2004.
- FEUERWERKER, L. C. M. *Além do discurso de mudança na educação médica: processos e resultados*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- FEUERWERKER, L. C. M.; SENA, R. A. Construção de novos modelos acadêmicos de atenção à saúde e de participação social. In: ALMEIDA, M. J.; FEUERWERKER, L. C. M.; LLANOS, M. A. *Educação dos profissionais de saúde na América Latina: teoria e prática de um movimento de mudança*. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 47-83.
- FLEURY, S. A questão democrática na saúde. In: FLEURY, S. (Org.) *Saúde e democracia: a luta do CEBES*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997. p. 25-41.
- GARCÍA, J. C. *La educación médica en la América Latina*. Washington: OPS, 1972.
- HELLER, A. Teoria, praxis y necesidades humanas. In: _____. *Teoria de las necesidades en Marx*. Barcelona: Ediciones Península, 1986. p. 161-181.
- IHAC – INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROFESSOR MILTON SANTOS. [200-?]. Projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde. Disponível em: <<http://www.ihac.ufba.br/portugues/bacharelados/bacharelado-em-saude/>>, Acesso em: 23 jun. 2010.
- JAEGER, M. L.; CECCIM, R. B.; MACHADO, M. H. Gestão do trabalho e da educação na saúde. *Revista Brasileira de Saúde da Família*. p. 86-103, 2004. Edição especial.
- MENDES-GONÇALVES, R. B. Práticas de saúde: processo de trabalho e necessidades. *Cadernos CEFOR - Textos 1*. São Paulo, 1992.

- NIETZSCHE, F. A gaia ciência. In: _____. Friedrich Nietzsche. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os pensadores)
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- PAIM, J. *Desafios para a Saúde Coletiva no século XXI*. Salvador: EDUFBA, 2006.
- PAIM, J.; ALMEIDA FILHO, N. *A crise da saúde pública e a utopia da saúde coletiva*. Salvador: Casa da Saúde, 2000.
- REDE UNIDA. *Apresentação*. [200-?]. Disponível em: <<http://www.redeunida.org.br/rede-unida>>. Acesso em: 05 jun. 2010.
- ROSSATO, R. *Universidade: nove séculos de história*. Passo Fundo: EdiUPF, 1998.
- SANTANA, J. P.; CAMPOS, F. E.; SENA R. R. de. Formação profissional em saúde: desafios para a universidade. In: SANTANA, J. P.; CASTRO, J. L. (Org.). *Capacitação em desenvolvimento de recursos humanos de saúde: CADRHU*. Natal: EDUFRN, 1999. p. 233-244.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- TEIXEIRA, C. F. Graduação em Saúde Coletiva: antecipando a formação do Sanitarista. *Interface*, Botucatu, v. 7, n. 13, 2003.
- TESTA, M. *Pensar em saúde*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- UFBA -Universidade Federal da Bahia. Instituto de Saúde Coletiva *Proposta do Curso de Graduação em Saúde Coletiva*. Salvador, 2008. Não publicado.

A EXPERIÊNCIA ESTUDANTIL NA NOVÍSSIMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA



SAMIR PÉREZ MORTADA

INTRODUÇÃO

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente.

SIMONE WEIL, 1943

Para Simone Weil, enraizar-se significa habitar uma coletividade de maneira intensa, para além do caráter utilitário ou circunstancial. Significa

partilhar sentidos e perspectivas do presente, mas também a memória da coletividade e suas expectativas para o futuro. Enraizar-se em uma cultura significa reverência aos seus hábitos, crenças, costumes, tradições; significa ter a perspectiva de partilhar de seu destino. Enraizar-se em uma categoria profissional significa reconhecer-se em uma tradição laboral e planejar seu futuro a partir deste reconhecimento.

Dado seu caráter efêmero, seria possível pensar em um enraizamento na condição estudantil? Os cursos de graduação duram em média quatro anos. A atividade de estudante frequentemente ocupa muitas horas do dia de um jovem, e não estabelece relação direta com seu sustento imediato. Mesmo assim, seria plausível pensar que entre os estudantes se forma, ainda que por tempo tão circunscrito, algo semelhante a uma comunidade, e que tal comunidade age como se partilhasse certas heranças e certas perspectivas para o futuro?

Seria equivocado menosprezar a intensidade da vida estudantil, pelo seu curto tempo cronológico, pelo seu caráter necessariamente efêmero. Para o enraizamento, vale aqui menos a duração abstrata do que a intensidade afetiva e existencial que preenche o intervalo temporal. A pergunta que deve ser feita é se o ensino superior contemporâneo estabelece condições para o enraizamento estudantil. Pergunta fundamental, uma vez que a qualidade da formação depende organicamente, deste fenômeno. A intensidade da condição estudantil tem sido reconhecida na elaboração de políticas públicas para o ensino superior, em diferentes países. Merece destaque o trabalho de Alain Coulon, acerca dos estudantes franceses, em estreita relação com o planejamento e estruturação das universidades do país. (COULON, 2008)

As reflexões que seguem se originaram de uma pesquisa em psicologia social, um estudo sobre memórias de militantes estudantis, atuantes no Curso de Psicologia da Universidade de São Paulo. (MORTADA, 2008) O intuito foi estabelecer uma análise comparativa entre diferentes épocas, a partir de lembranças de militantes, inspirada na metodologia do livro de Ecléa Bosi (1994). Este texto tem como objetivo discutir, com base em trabalhos representativos sobre a parti-

cipação política dos jovens, o esvaziamento da experiência estudantil na universidade brasileira.

REINVENÇÕES DA JUVENTUDE

Juventude é tema conhecido das ciências sociais, com presença variada em diferentes épocas. O Maio de 1968 mereceu estudos de nada menos que Alain Touraine, Jean-Paul Sartre, Henri Lefebvre, Herbert Marcuse. No Brasil, Otávio Ianni e Florestan Fernandes procuraram compreender aquela agitação tão próxima, encabeçada por alunos que encontravam nos corredores da Faculdade de Filosofia da USP.

Posteriormente, os estudos sobre juventude saíram da berlinda das humanidades. Principalmente, mudaram o tom. Na década de 1980, tais estudos trazem certa melancolia, uma sensação de desconsolo matizada pelas comparações com a geração de 68. O livro organizado por Cremilda Medina (1989) representa bem esse momento. Composto por diversas entrevistas e textos breves, traz pontos de vista de militantes dos anos de 1960 e dos anos de 1980, bem como de estudiosos e simples observadores. Há a tentativa de compreender como transformações na sociedade e na própria condição estudantil determinaram esse quadro. Há também, por vezes, a tentativa de identificar novas formas de participação dos jovens.

É importante lembrar que nos anos de 1980 não havia marasmo na política estudantil. São diversas as greves estudantis na rede pública, disparadas por questões relativas à qualidade do ensino, pela estrutura universitária ou pelos salários dos professores; na rede privada, geralmente contra os preços abusivos das mensalidades cobradas aos estudantes. Em geral, o movimento acompanha a efervescência geral dos movimentos sociais, encabeçados pelo Novo Sindicalismo no ABC paulista. (SADER, 1988)

Mesmo assim, o olhar dos pesquisadores sobre os estudantes não é dos mais otimistas. As mobilizações parecem não esconder, nem mesmo dos estudantes, que algo foi perdido. Os militantes entrevistados

no livro reconhecem que seus colegas estão cada vez mais distantes e reticentes em relação aos partidos e grupos de esquerda, distantes de doutrinas socialistas, de caráter amplo, e de lutas gerais. Avaliam que as reivindicações estudantis estreitaram seus horizontes, restringindo-se a interesses próprios da categoria, sem contraposição mais explícita ao sistema social, como havia nas décadas anteriores. Reconhecem também que algo mudou entre os colegas, que há impactos consumistas e hedonistas que, de alguma forma, estão subjacentes à despolíticação de grande parte do corpo discente.

É especialmente representativa a entrevista realizada com o professor Gonzaga Motta, que adianta resultados de pesquisas incipientes sobre a política juvenil. Aqui, são ressaltados tanto os impactos da cultura autoritária do regime militar sobre as novas gerações, como o que o autor denomina de “envelhecimento do movimento estudantil”, causado em grande parte pela “ortodoxia dos partidos de esquerda”, pela “insistência destes em propor formas e conteúdos de luta superados”. (MEDINA, 1989, p. 29)

Gonzaga Motta (1987, p. 30) aponta, como principal fator da desarticulação estudantil, uma nova cultura, apolítica por excelência. Identifica a sociedade industrial, o consumismo, o domínio da moda, o culto exagerado ao corpo, o fascínio pelo prazer e pela tecnologia como elementos marcantes dessa nova cultura juvenil. Sua expressão política é avessa às ideologias, utopias revolucionárias ou tradições partidárias. “Qualquer forma de organização significa imposição, limitação dos desejos e práticas sociais, qualquer disciplina coletiva é conservadora e castrante”.

No livro organizado por Cremilda Medina, são sugeridas as transformações no campo cultural, como a ação dos meios de comunicação, cada vez mais intensa, e a cisão profunda entre a arte produzida pelos jovens e seu cotidiano. Os textos antecipam também outros fatores que se acentuam entre os jovens nas décadas seguintes, como o medo do desemprego e o conseqüente clima competitivo que se instaura entre os estudantes.

O ânimo das pesquisas sobre juventude muda a partir dos anos de 1990. O movimento estudantil deixa de ser o principal foco, e são reconhecidos outros grupos juvenis. O enfoque é marcado por um esforço de ruptura em relação a 1968, pelo combate à sua mitificação e ao peso que esta representa para as novas gerações. Nesse contexto, destaco os trabalhos de Helena Abramo (1994) e Janice Tirelli Ponte de Sousa (1999). Abandona-se o pessimismo de pesquisas anteriores, sem deixar de reconhecer as imensas dificuldades e determinações contemporâneas para o engajamento. Essas pesquisas têm o mérito de desconstruir a falácia de que, ao engajamento heroico dos anos de 1960 e 1970, sucederam-se levas de militantes não tão corajosos ou dignos do termo.

Tomo aqui a coletânea de artigos *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional* como representante das tendências contemporâneas, nos estudos nacionais sobre juventude. (ABRAMO; BRANCO, 2005) Diferentes autores, com perspectivas variadas, interpretam dados de extensa pesquisa realizada pela Fundação Perseu Abramo. Destacam-se a heterogeneidade da população jovem, sua distribuição em classes sociais e regiões, o que a torna multifacetada e de difícil enquadramento. Ao mesmo tempo, há o reconhecimento de pontos comuns para a identificação de uma juventude nacional (KRISCHKE, 2005), justificando o enfoque sobre o tema. A violência e o risco provocado pelas drogas são destacados como grandes temores da população juvenil. Os dados, sob esses aspectos, são bastante significativos. As condições de trabalho e desemprego também são tema de destaque. (BRANCO, 2005; GUIMARÃES, 2005) Lembra Paul Singer (2005, p. 28):

Os jovens de hoje nasceram em tempo de crise social. Não por acaso, quase dois quintos são desempregados. O que em absoluto era verdade para minha geração, nascida entre 1928 e 1936, e que teve a sorte de se graduar em algum curso, provavelmente nos anos 1950 ou início dos anos 1960. Aqueles eram tempos de industrialização e urbanização muito rápidas no Brasil, em que quase ninguém ficava desempregado por mais que um par de semanas. A principal

causa de sofrimento do povo era a inflação (chamada de “carestia”), não o desemprego nem a violência urbana.

Talvez os temas de mais difícil interpretação pelos estudos atuais sobre juventude sejam os da consciência e da participação política. Nos dados obtidos pela pesquisa, a partir de perguntas sobre valores e opiniões nesse campo, é notável o caráter contraditório das respostas. Receberam altos índices, na preferência dos entrevistados, valores como solidariedade (55%), respeito às diferenças (50%), igualdade de oportunidades (46%), justiça social (41%). Mas os dados também trazem escores significativos de respostas que podem indicar perspectivas conservadoras, tal como a confiança que os jovens depositam na família (98%), na Igreja Católica (75%) e nas Forças Armadas (67%), consideravelmente maiores que a confiança no movimento sindical (50%) ou no movimento dos sem-terra (48%).

A pesquisa observa, entre os jovens, que elementos autoritários e democráticos se mesclam às opiniões e comportamentos. Em outra obra recente, que aborda o mesmo tema, Schmidt (2001) afirma tratar-se de uma *cultura política híbrida*, em que convivem determinações do passado ditatorial, da sociedade capitalista, e valores democráticos. Algumas das características contraditórias dessa cultura seriam: apoio difuso e oscilante ao regime democrático; valorização do voto para a escolha de governantes; baixa confiança nos agentes e instituições políticas; escolhas eleitorais guiadas por pragmatismo e personalismo; valorização difusa da sociedade civil e da participação social, em geral; sentimento de impotência na própria capacidade de influir nas decisões políticas.

E se as opiniões dos jovens são de difícil compreensão, pior ainda é entender a passagem das opiniões ao engajamento efetivo, da crítica à sociedade e do desejo de transformação à militância. Ou melhor, a ausência desta passagem. Os dados da Fundação Perseu Abramo demonstram que, embora grande parte dos jovens reconheça a importância de lutar por justiça social e pela transformação do mundo, são poucos aqueles que efetivamente se envolvem ou demonstram alguma

disponibilidade para a militância. Eis talvez o ponto de maior divergência entre os intérpretes. Muitos autores demonstram perplexidade em identificar esse abismo entre consciência e ação.

Em teoria, o mundo padece de violência, miséria, fome, desemprego, uso de drogas etc., e a maioria dos jovens acha que isso deve mudar e que eles, jovens, podem fazer que o mundo mude. Na prática, apenas 2% estão fazendo e outros 20% querem fazer que isso aconteça; 68% nunca pensaram nisso; e 10% pensaram e desistiram. Por que tantos jovens acham que a juventude pode fazer do mundo algo melhor e tão poucos manifestam a intenção de se engajar em algo que pode ajudar a comunidade? (SINGER, 2005, p. 34-35)

Procurando respostas à pergunta, Singer considera dados de pobreza e desemprego sobre a população juvenil, bem como a violência a que estão submetidos. Para o autor, o que a pesquisa indica é que “os jovens brasileiros irão à luta por um Brasil melhor desde que obtenham as bases materiais mínimas de sobrevivência”. (SINGER, 2005, p. 35)

Apesar dessa aparente apatia juvenil, a direção de tais estudos não repete a da década pregressa. Pelo contrário, são valorizadas iniciativas contemporâneas de participação juvenil, e relativizada a militância estudantil do passado. Os dados da pesquisa da Fundação Perseu Abramo indicam que a indisponibilidade juvenil para o engajamento é proporcional à registrada em outras faixas etárias. Essa observação é confirmada em outros trabalhos, como o de Schmidt (2001), que nega a tese de uma cultura juvenil apolítica.

Venturi e Bocany (2005) apontam que os jovens do presente são frequentemente comparados a uma expressão da vanguarda juvenil universitária das décadas anteriores. Por vezes, dado o impacto e a radicalidade do movimento estudantil das décadas de 1960 e 1970, esquecemos que os estudantes mobilizados correspondiam a uma quantidade inexpressiva da população juvenil nacional.

Ora, aqui é evidente a confusão entre a imagem de uma minoria mitificada com a sua suposta atitude e comportamental da maioria daquelas gerações. Se nos anos 1970 tivesse sido feita

uma pesquisa quantitativa tão abrangente como a atual do Projeto Juventude, provavelmente veríamos que a maioria dos jovens brasileiros da época era ainda mais conservadora – e agora estaríamos constatando, na verdade, uma queda nos indicadores de conservadorismo. O fato de que uma minoria tenha abraçado valores da contracultura que os levava a saírem da casa dos pais mais cedo, a viverem com maior liberdade sexual e a experimentarem todas as drogas, parece ofuscar as evidências históricas de que a maioria deles, à época, simplesmente reproduziu em seu comportamento os padrões conservadores então vigentes. (VENTURI; BOCANY, 2005, p. 353)

O ESTUDANTE E A TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Em que pesem as contribuições para a desmistificação do movimento estudantil dos anos de 1960, é forçoso constatar a insuficiência para a compreensão do engajamento político juvenil. A situação piora quando surgem comparações entre a militância atual e 1968. Os apontamentos, em geral, são parciais, feitos sobre elementos isolados de cada época: a situação econômica é distinta; há participação juvenil, mas agora em outros espaços; há pouca disposição para o engajamento, mas talvez na mesma proporção que havia no passado.

A obra de Marialice Foracchi (1977) pode nos dar algumas pistas dessa dificuldade. Referência obrigatória sobre o movimento estudantil traz um volume de dados impressionante, entre questionários, entrevistas qualitativas e documentos analisados. Observadas as circunscrições históricas, as hipóteses e conclusões continuam inspiradoras, seja sob o ponto de vista metodológico, seja naquilo que permanecem atuais.

Foracchi estuda a juventude em um momento singular da história nacional: um ponto de transição da sociedade brasileira, cujas possibilidades abertas iam desde a revolução socialista à manutenção de uma sociedade atrasada e dependente. A classe média, origem da maioria dos estudantes universitários, é especialmente afetada. Percebe, na uni-

versidade, agora acessível aos seus filhos, uma oportunidade inédita de ascensão. Para Foracchi, nesse contexto, o jovem torna-se uma espécie de ponto de inflexão.

A autora faz pormenorizada análise das pressões sofridas por eles. A família constitui-se em mediadora das perspectivas de sua classe social. O fenômeno não se restringe à mera dependência econômica ou ao autoritarismo paterno. As pressões exercidas podem ser mais ou menos sutis, mais ou menos explícitas, de intensidades variadas. Por vezes, trata-se da imposição taxativa da carreira; por vezes, é apenas um sentimento difuso de retribuição que o jovem tem em relação a expectativas familiares e investimentos sobre si. Há, entre os estudantes, tipos variados de situação de manutenção e vínculos de dependência.

Visando sua ascensão, a família de classe média, paradoxalmente, propicia a seus filhos possibilidades de rompimento desses vínculos de dependência. É no momento de escolha profissional do jovem, e, posteriormente, na transformação deste em estudante, que Foracchi identifica as possibilidades para a autonomia.

À medida que o jovem assume a condição de estudante, passa a gozar de uma modalidade de consciência e participação que pode propiciar uma atitude inovadora, crítica, sobre seu papel, sua classe de origem e a própria sociedade. O estudante transforma-se, nas palavras de Foracchi (1977, p. 115), em “ponto de ruptura entre o presente e o passado”. Ele seria “o jovem que se nega a si próprio, na medida em que age em contradição com todas as determinações sociais do seu comportamento”.

Sugerida a importância emancipadora da transformação do jovem em estudante, Foracchi procura interpretar o movimento estudantil. No trajeto ascendente, que passa pela universidade, a classe média se depara com barreiras inesperadas. O ingresso no ensino superior que vislumbra pela primeira vez em sua história não tem o mesmo *glamour*, não significa partilhar do mesmo *status* da classe rica, tornar-se parte dela, mas compor seu corpo profissional especializado, destinado a exercer as funções que esta lhe destina. Para os estudantes, esse limite

aparece quando percebem os obstáculos profissionais que enfrentarão. Percebem que o sucesso não dependerá apenas de competência ou habilidade, mas das oportunidades e contatos, e do capital que dispõem para investir na carreira; percebem que obter uma boa colocação profissional frequentemente demanda realizar atividades que considera moralmente questionáveis, como competir inescrupulosamente com um colega ou adular um professor; percebem que êxito profissional e valores humanos não convergem; percebem, enfim, ainda que de maneira ingênua, contradições precípuas ao trabalho na sociedade capitalista. Nesse momento, afirma a autora, “esboça-se uma manifestação preliminar da consciência de classe”. (FORACCHI, 1977, p. 204)

Tal descontentamento, segundo Foracchi, é a base para a ampla adesão dos estudantes às lutas pela Reforma Universitária. A pronta e intensa mobilização leva a autora a concluir que, a partir desse solo comum, surgem possibilidades de transcender reivindicações meramente categoriais e ascender a uma crítica mais abrangente. Prova disso é uma das intrigantes características do estudante dos anos de 1960: sua adesão radical às lutas das classes pobres.

Para a autora, portanto, essa possibilidade revolucionária do estudante é dada por sua própria condição, na sua capacidade de superar seus horizontes e reivindicações mezinhas e reconhecê-las como radicadas em determinações imanentes ao próprio sistema.

Assumir a condição de estudante, em si, obviamente não representa disposição revolucionária. Sabe-se da heterogeneidade de qualquer categoria social, por mais mobilizada e atuante que seja. Foracchi reconhece esses limites; reconhece suas determinações e vacilações, idas e vindas que não permitem uma definição mais clara na luta revolucionária. Contudo, ainda que pelas ideias e pelo estudo, em um momento curto de inflexão histórica, houve condições propícias para que se formasse uma geração com disposição suficiente para o maio de 1968 francês ou para a luta armada na América Latina.

O que me parece central nos trabalhos de Foracchi, e que destoa dos trabalhos contemporâneos, é que a condição de estudante não é

tida como subtipo da condição juvenil. A dificuldade dos estudos recentes origina-se nessa operação, na tentativa de comparar o jovem ao estudante, e conseqüentemente a participação política de grupos juvenis à militância estudantil de 1968. O prejuízo, nesse caminho, ocorre tanto sobre 1968, por operar-se uma redução de suas perspectivas e singularidades, próprias da condição estudantil daquela época; como sobre os jovens do presente, que são cobrados por um salto de consciência e ação condizentes com um movimento categorial que a mera condição juvenil não comporta.

Não se trata de desmerecer ou diminuir a militância juvenil contemporânea e seus militantes. Mas é necessário reconhecer que entre o jovem que ingressa na faculdade e o estudante há (ou havia) um percurso, uma diferenciação dada pela experiência universitária, que supera a condição juvenil inicial e a realiza em sua condição política singular. Para a autora, “enquanto movimento político, radical e ideológico, [o movimento estudantil] é, em contraste, um movimento adulto que contesta em termos adultos, as alternativas propostas pela sociedade. (FORACCHI, 1972, p. 92)

Para a autora, negar a distinção entre jovens e estudantes tem caráter ideológico. Enquadrado como manifestação juvenil, o caráter estudantil das reivindicações é posto em termos de rebelião, turbulência natural de uma etapa transitória da vida.

Recusar ao jovem a condição de estudante representa negar caráter social às reivindicações dos universitários, equivale a compreender o estudante com base em argumentos que generalizadamente se aplicam ao jovem, *tout court*: imaturo mas sério, audacioso mas inexperiente, impulsivo mais indeciso. Nessas representações não há distinção entre o jovem e o estudante e, por isso, o caráter estudantil das reivindicações é posto em termos de rebelião, turbulência natural aos que são jovens. Esta seria, justamente, uma das facetas mais expressivas do chamado dilema social brasileiro: a resistência aberta e quase sociopática à mudança. A resistência às transformações da ordem social alimentadas pela certeza implícita de que elas não de vir, de que não há como escapar ao caráter de necessi-

dade com que elas se impõem. É a própria ‘falsa consciência’ que se afirma como manifestação de um mundo que se acaba. (FORACCHI, 1977, p. 285-286)

Os militantes atuantes durante a campanha pela Anistia lembram bem das cintas da polícia de Erasmo Dias que os perseguiram nas passeatas de 1977. O efeito desse dispositivo era rebaixar os manifestantes à condição de filhos rebeldes e sem limites, que precisavam de um corretivo.

BEM-VINDOS AO DESERTO DA UNIVERSIDADE

A tendência para que não estabeleçamos a distinção entre jovens e estudantes têm razões evidentes, bem próximas a nós. Tal antinomia revela a dificuldade que temos, pesquisadores universitários, em perceber em nosso dia a dia os desdobramentos cotidianos de uma vida acadêmica desertificada. Dada a atual configuração do ensino superior nacional, faz cada vez menos sentido conceber a universidade como experiência decisiva, como espaço de pertença e politização para quaisquer de seus jovens habitantes.

É emocionante ouvir as expectativas de professores e estudantes engajados na Reforma Universitária de 1968. Os textos do professor Florestan Fernandes (1979), compilados sob o sugestivo título que dá nome ao capítulo, são atravessados pelo processo de transformação da sociedade brasileira. À expansão econômica e conseqüente modernização, corresponderia uma nova estrutura universitária, de concepção mais alargada que a das antigas e tradicionais “escolas superiores” e da “universidade conglomerada”. O tamanho e composição social das primeiras turmas são reflexos de um ensino concebido para poucos, selecionados da elite econômica e intelectual. A campanha dos excedentes marca o ingresso das camadas médias e a emergência de um novo projeto.

Era imperativo transcender os limites de um ensino superior tacaño, herdeiro do atraso cultural português e das elites oligárquicas nacionais. A antiga escola superior destinava-se ao ensino livresco e à reprodução de saberes importados dos centros de excelência estrangeiros;

sobretudo, destinava-se à formação de uma restrita elite profissional e intelectual correspondente a uma ordem econômica prestes a desaparecer.

A reforma do ensino, implementada durante o Estado Novo, não alcançou romper decisivamente com essa estrutura, apesar dos grandes avanços conquistados pela vinda de missões estrangeiras às faculdades nacionais. Criou a universidade conglomerada, mera aglutinação formal das escolas superiores, distantes dos princípios e do espírito característico das verdadeiras universidades. Seu ensino continuava escolástico, restrito e restritivo na formação do pensamento autônomo e do espírito crítico; a tímida produção intelectual dava-se através de casos isolados, de pesquisadores cujo alto nível lhes permitia nadar contra a corrente da estrutura vigente. A relação com a sociedade restringia-se às camadas dominantes, estranhas e estranhadas, no que dizia respeito aos principais problemas nacionais.

À escola superior e à universidade conglomerada, era necessário instaurar a “universidade multifuncional”, peça-chave do processo de modernização do País. Para além de mera atualização, tratava-se de superar a condição subdesenvolvida, sendo, portanto, imperativa a produção de saber e tecnologia, bem como a formação de profissionais e pesquisadores críticos e competentes para integrarem e gerirem uma nação autônoma, ocupando um novo lugar na ordem econômica mundial. A própria universidade, dado seu papel central, deveria dedicar-se, especialmente, aos problemas e demandas nacionais mais urgentes, em especial colocando-se ao lado das classes pobres. Ensino, pesquisa e extensão, na universidade multifuncional, integram-se à realidade brasileira, e fazem parte de um amplo projeto de emancipação nacional. (FERNANDES, 1979)

O espírito democrático, a autonomia universitária, a participação docente, discente e de funcionários nos processos de decisão são elementos constitutivos da universidade multifuncional, contrastando com o espírito conservador, obscurantista e oligárquico, das escolas superiores. Era necessário estabelecer condições favoráveis para a formação do pesquisador em tempo integral, rompendo os regimes de dedi-

cação parcial que interessavam às profissões liberais. Especialmente nas escolas tradicionais, como Direito, Engenharia e Medicina, utilizava-se o prestígio da universidade como acréscimo ao *status* individual, transformando a atividade docente em espécie de *hobby*.

Do lado da Ditadura, também se pensava a reforma universitária. O marco legal nesse campo foi o Relatório Atcon, referência a Rudolph Atcon, enviado do governo norte-americano que esteve no Brasil, entre 1953 e 1956, prestando serviços CAPES. Atcon retorna logo após 1964, contratado pela Diretoria do Ensino Superior. Ele elabora um relatório de avaliação, enfocando doze universidades brasileiras. Em 1965, realiza-se o primeiro acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID), para organizar a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior: a Comissão de Alto Nível. Atcon propõe, em 1966, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), para servir de ligação entre a USAID e as universidades. Atcon foi seu primeiro secretário. (cf. CARDOSO, 2001)

Após essa data, segundo Irene Cardoso (2001), introduz-se um novo tipo de pensador educacional no país: o economista. A proposta de modernização que os acordos MEC-USAID procuraram implementar concebia a educação como instrumento da aceleração do desenvolvimento, colocando a universidade a serviço da produção. Para tanto, seria necessário racionalizar sua administração.

Poucos anos depois do Relatório, após o AI-5 e o Decreto 477, a reforma universitária foi redefinida, adequada à modernização conservadora, em processo no Brasil. As propostas que norteavam alunos e professores foram suprimidas ou adaptadas, de acordo com as necessidades das forças conservadoras. Da universidade conglomerada da década de 1960, passou-se à universidade burocratizada e funcional dos anos de 1970 e 1980, direcionada para atender os anseios da classe média por diplomas de nível superior. Do ponto de vista do ensino, a expansão de vagas e de instituições privadas não levou em conta a qualidade, enfraquecendo e desvalorizando a graduação. Nesse sentido, a

seleção passou a ser realizada na pós-graduação, deixando o graduado na condição de diplomado de segunda categoria. A expansão da pesquisa científica foi notável. No entanto, teve seu fluxo e desenvolvimento orientado por padrões norte-americanos, que, sobretudo, privilegiam o aspecto quantitativo. As ciências humanas são decisivamente prejudicadas, precisando ajustar-se a normas e padrões vigentes nas áreas de exatas e biológicas.

Quanto à extensão universitária, carro-chefe da proposta progressista, tornou-se o menor dos pilares no tripé institucional. Nesse campo, mais do que em outros, as iniciativas de estudantes e professores acontecem à margem ou mesmo à revelia das direções das unidades e das reitorias. A universidade modernizada, sob o manto da neutralidade (cf. CHAUI, 2001), permaneceu alheia aos problemas centrais do País.

Uma das reivindicações centrais da Reforma Universitária, pleiteada por professores e estudantes de esquerda, dizia respeito à democratização institucional. Essa bandeira de luta também foi deturpada. O fim das cátedras deu lugar à estrutura departamental e de órgãos colegiados, altamente hierarquizada, rígida e tecnoburocrática. Na expressão de Florestan Fernandes (1979), ratificava-se, sob outra roupagem, a “resistência sociopática à mudança”, característica da elite nacional.

Em 1984, Florestan Fernandes volta a escrever sobre a USP. Nesse novo contexto, mobilizações procuraram retomar o cerne da reforma que não terminou. Aqui, o autor mostra a coerência que lhe é característica. Novamente, não há espaço para concessões, e tampouco para saudosismos em relação à USP que havia sido extinta. Não cabe voltar à escola superior ou à universidade conglomerada, mas ao espírito que a fez implodir. Em um novo contexto, cabe novamente alinhá-la ao quadro social e às forças populares mobilizadas.

Nos anos de 1990, durante os mandatos de Fernando Henrique Cardoso, rapidamente a hegemonia neoliberal impõe novas condições ao ensino superior brasileiro. Nas universidades públicas, cresce a presença das fundações, bem como a submissão às agências internacionais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento

(BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). (cf. COGGIOLA, 2001) Acentua-se a linguagem gerencial, o referencial externo, a presença e ingerência de organismos internacionais. Vigoram, sobretudo, padrões de avaliação e medida de desempenho característico das empresas privadas. É a universidade administrada, em que o ensino superior passa a ser regido pela lógica dos serviços, e não dos direitos sociais. (cf. SILVA; SILVA, 2006) O governo Lula, embora notadamente tenha imprimido novos rumos à expansão do ensino público e aos sistemas de subsídio aos estudantes (PROUNI), manteve intacta a perspectiva do ensino superior enquanto serviço a ser regulado por agências governamentais.

Segundo Chauí (2001), tal princípio supõe impor a quaisquer realidades ou objetos um mesmo conjunto de normas e princípios vazios em seu conteúdo. Do ponto de vista dos serviços, não havendo especificidades nem diferenças, tudo que existe é homogêneo e subordinável às mesmas diretrizes. A novíssima universidade, portanto, assemelha-se a quaisquer empresas existentes, desde montadoras automobilísticas, *shopping centers*, lanchonetes ou supermercados.

Na expansão avassaladora da rede privada de ensino, as novas instituições são inauguradas sob esse novo paradigma. Como empresas, desde o nascimento, adaptam-se facilmente às novas diretrizes; são regidas pelas leis da competição e da viabilidade econômica. Os cursos de graduação se orientam para as demandas de mercado; o conhecimento equipara-se à informação técnica mínima necessária ao desempenho profissional. A eficiência, a infra-estrutura, a tecnologia e a competitividade são as novas palavras de ordem, as utopias propagadas pelo marketing agressivo dessas empresas. O que as regulamenta, sobretudo, é o direito do consumidor.

APONTAMENTOS FINAIS

É lugar comum em quaisquer documentos universitários exaltar a autonomia do estudante. Nos Planos de Desenvolvimento Institucionais

(PDIs) e Projetos Pedagógicos de Cursos (PCCs) submetidos ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP) para regulação dos cursos de graduação, são abundantes as discussões a esse respeito, tomando páginas e páginas de exposição acerca das transformações no mundo contemporâneo, e de como este exige, cada vez mais, a autonomia intelectual, o “aprender a aprender”.

Não é necessário estudo exaustivo para perceber quanto tal promessa destoa da realidade concreta experimentada nas universidades, em especial as privadas. Também é evidente a contradição entre a autonomia intelectual prometida e a passividade imanente ao princípio do consumo que rege as instituições. Nesse ponto, parece ter havido inequívoco retrocesso, se compararmos com experiências de estudantes em outras décadas. Creio que tal elemento é síntese de como o esvaziamento da condição estudantil, em estreita relação com as novas condições do ensino superior, manifesta-se no cotidiano. Vale aqui, para encerrar, a evocação de um trecho memorativo de Florestan Fernandes. Trata do ofício inerente ao estudante, da atividade de estudo e daquilo que ela supunha em seus tempos de graduação.

A entrega era plena e a seriedade total. Um ou outro não acompanhava essa predisposição. A tendência geral era a de estudar com afinco, com um envolvimento puritano e, por assim dizer, artesanal com o processo de aprender, de adquirir uma nova pele e uma nova visão da vida. Os resultados nem sempre acompanhavam os esforços, pois havia uma enorme distância cultural entre os conteúdos do ensino e as nossas potencialidades. Mas, dentro de pouco tempo, aprendíamos a dominar as técnicas do estudo organizado e podíamos fazer boa figura.

O que deve ser ressaltado é que dispúnhamos de grande liberdade. Liberdade de ler, liberdade de pensar e de criticar, liberdade de fazer as coisas por conta própria. Escapamos aos professores autoritários. O que seduzia os professores franceses, por exemplo, era deixar patente que eles estavam lá no alto, no cume da montanha do saber, mas em termos de realização pessoal, de conhecimento acumulado, se ha-

via nisso algum despotismo, tratava-se de um despotismo simbólico, de um jogo de emulação (que tinha consequências desanimadoras para nós). Dado um tema, nem o professor nem seus assistentes se julgavam no dever de “orientar a aprendizagem”. Ficávamos com algumas referências de leituras, sugadas do curso, e umas poucas indicações, fornecidas pelos assistentes. Tínhamos de cavoucar tudo. Correr as bibliotecas, falar como os livreiros amigos, que eram cobras para arrolar nomes de livros, autores novos – e para vendê-los; percorrer com pressa livros e artigos para selecionar o que valia a pena e finalmente redigir uma dissertação quase sempre comovente, pelo que ela revelava de *cristão novo!* Os comentários dos professores eram duros (porque não levavam em conta o “esforço”), mas vinham com uma mensagem clara: enfrentavam-nos (literalmente isso: enfrentavam-nos), *como seus iguais...*

Em suma, o aluno era levado a sério *como pessoa*, era tratado como ser maduro (um aprendiz não é o *outro* do mestre?), tutelado e distinguido se o merecesse e, principalmente, não havia limites em sua liberdade, embora fosse responsável pelo uso que dela fizesse e acabasse pagando duramente o preço dessa liberdade. (FERNANDES, 1984, p. 77-79, grifos do autor)

Creio que o trecho fala por si, é suficiente para o contraste e a ruptura necessários a uma crítica do nosso tempo. Florestan fala em liberdade intelectual em uma época em que esse não era o discurso, e que as instituições se organizavam em torno das cátedras. Mesmo nessa estrutura claramente autoritária, há um nítido abismo entre a experiência relatada e o que ocorre na universidade contemporânea, que se autoafirma democrática. Merece especial destaque a relação evocada, entre mestre e aluno, denominada de enfrentamento, mas significando uma reciprocidade que raramente encontramos nos dias de hoje.

Em especial, as instituições particulares de ensino reproduzem a dinâmica pedagógica dos grandes colégios privados, e a assimetria entre professores e alunos que lhes é tradicional. Sintoma nítido desse fenômeno é a tutela crescente em relação aos estudantes: disciplinas organizadas em apostilas; controle de presença por chamada, reconhe-

cimento excessivo do processo de aprendizagem... Travestida de cordialidade e democracia, a relação entre professores e alunos é, na verdade, assimétrica e heterônoma. Há aqui a nítida dissolução dos laços que deveriam aproximar e identificar ambos em um ambiente universitário.

Aproximada a um lugar de consumo de mercadorias, ou a um serviço prestado, a universidade passa a propiciar, entre seus habitantes, vínculos frágeis, esvaziados. Passa a ser povoada por consumidores e vendedores. O consumidor é personagem transitória, substituível por tantos outros consumidores sem identidade para a loja que frequentam ou para a mercadoria comprada. Um lugar de consumo não é um lugar de pertença e enraizamento; não é um lugar de trabalho e reflexão; não comporta intercâmbio de experiências e participação política.

A experiência estudantil, nesse contexto, perde centralidade; torna-se secundária para o jovem, acessória em relação a outros lugares de pertença e a outras experiências. O percurso descrito por Foracchi, o salto político e existencial entre o jovem e o estudante está em fase de extinção. Não por uma conjuntura contemporânea fortuita, mas por uma distorção no próprio espírito universitário. Não é sem motivos que o engajamento estudantil dos anos de 1960 fica cada vez menos compreensível. Década a década, nosso olhar e nosso lugar – a universidade – do qual necessariamente deveria partir a reflexão sobre 1968, passou a ser sua própria negação.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. *Cenas Juvenis: punks e darks no espetáculo urbano*. São Paulo: Scritta, 1994.

ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

- BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 129-148.
- CARDOSO, Irene. *Para uma crítica do presente*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- COGGIOLA, Osvaldo. *Universidade e ciência da crise global*. São Paulo: Xamã, 2001.
- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERNANDES, Florestan. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1979.
- FORACCHI, Marialice Mencarini. *O Estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- _____. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: EDUSP, 1972.
- GUIMARÃES, Nadya Araújo. Trabalho: uma categoria chave no imaginário juvenil? In: ABRAMO Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 149-174.
- KRISCHKE, Paulo. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: ABRAMO Helena Wendel ; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 323-350.
- MEDINA, Cremilda. (Org.). *1968-1988: nos passos da rebeldia*. São Paulo: CJE/ECA/USP, 1989.
- MORTADA, Samir Pérez. *Tempos da política: memórias de militantes estudantis do curso de psicologia da Universidade de São Paulo*. 2008. 445 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MOTTA, L. G. F. Jovem Te Quero Jovem. REVISTA HUMANIDADES, 1987.

SADER, Emir. *Quando novos personagens entram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SCHMIDT, João Pedro. *Juventude e política no Brasil: a socialização política dos jovens na virada do milênio*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001.

SINGER, P. A Juventude como Corte: uma geracao em tempos de crise social. In: ABRAMO, H. W. ; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da Juventude Brasileira: Análises de uma Pesquisa Nacional*. Rio de Janeiro: Editora da Fundacao Perseu Abramo, 2005.

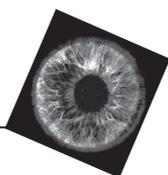
SILVA, Maria Abadia; SILVA, Ronalda Barreto. (Org.). *A idéia de universidade: rumos e desafios*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

SOUSA, Janice Tirelli. Ponte. *Reinvenções da utopia: a militância política de jovens nos anos 90*. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

VENTURI, Gustavo; BOKANY, Vilma. Maiorias adaptadas, minorias progressistas. In: ABRAMO Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 351-368.

WEIL, Simone. *O Enraizamento*. Tradução de Maria Leonor Loureiro. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2001.

OS NOMES DA JUVENTUDE NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESCOLA DE ESTADO¹



ROSÂNGELA DA LUZ MATOS

INTRODUÇÃO

Meus primeiros encontros com a juventude escolar e as culturas juvenis abriram o plano da experiência de pesquisa para muitas direções. Num primeiro diálogo, a juventude como problema, como questão que excedia as fronteiras do vivido, apresentou-se na pesquisa de iniciação científica e nas observações e escritos da disciplina de Didática do Ensino do curso de Licenciatura em Psicologia que cursava na Universi-

1 Este título compõe o capítulo *A Juventude Fazendo-se Problema para o Pensamento* da tese de doutorado *Juventude, Arte e Poesia. A constituição histórica do CRIA*. Para esta publicação o escrito sofreu algumas alterações. Gostaria de agradecer à cuidadosa leitura e às sugestões feitas pela professora Sonia M. R. Sampaio, quanto da estruturação do texto. Gostaria de agradecer às interrogações e sugestões dadas por Gislei D. R. Lazzarto, quanto às noções de *arqueologia* e *história das mentalidades*, discutidas ao longo do texto. Por fim, gostaria de agradecer a Marianna L. A. Soares, que pela revisão do artigo.

dade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre os anos de 1996 e 1998.²

Naquele momento, a juventude emergia do cotidiano escolar e produzia em mim interrogações. Foi uma surpresa, uma vivência inesperada. Meus escritos e registros etnográficos, orientados nas atividades teórico-práticas da Licenciatura, mostraram uma tradicional escola de Porto Alegre,³ vivendo o longo e asfixiante desmonte das escolas públicas de nível médio, povoada por jovens: jovens vivos, curiosos, falantes, rápidos nos deslocamentos discursivos em sala de aula, no humor, na produção de ruídos, na velocidade de apresentação de suas questões, nas relações professor-aluno e no cotidiano das atividades escolares.

Esses jovens, no contexto de minhas aprendizagens, deram corpo à juventude como fenômeno singular da experiência de viver e passaram a ocupar o horizonte de meus interesses, no âmbito da formação para a pesquisa acadêmica que ora iniciava. A juventude apresentava-se, a partir dali, como uma questão de difícil resposta. Mais precisamente, as culturas juvenis e o multifacetado terreno que acabam por compor as referências visíveis de suas identidades e práticas de si.

O cotidiano da escola, observado num pequeno recorte etnográfico⁴ de sala de aula enunciava um mundo “paralelo”, um conjunto de

2 Projeto de Pesquisa: Desafios e Perspectivas da Formação de Professores à Luz da Contemporaneidade. Fórum das Licenciaturas – UFRGS, Faculdade de Educação. Bolsista de Iniciação à Docência, 1997, e Diário de Campo que compõe o Relatório de Prática de Ensino da disciplina de Didática do Ensino do curso de Licenciatura em Psicologia, UFRGS, 1996.

3 Instituto Educacional General Flores da Cunha, referência na formação de professores para o ensino primário, curso denominado Magistério. A escola funciona desde 1901, registrando, é claro, diferentes nomes para essa mesma formação, ao longo do século XX. Em 1939, passa a ser denominado Instituto de Educação. Nos anos de 1990, a escola passa a oferecer também a formação em nível médio, no modelo denominado Programa de Preparação para o Trabalho (PPT). Denominações estas alteradas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que orienta para a denominação de ensino de nível médio, à exceção da formação técnica. Informações obtidas em Muniz; Barcellos e Santi, 1993.

4 Diário etnográfico que compõe o Relatório de Prática de Ensino da disciplina de Didática do Ensino do curso de Licenciatura em Psicologia, UFRGS, 1996. A disciplina observada era ministrada por um professor com formação em Filosofia e Psicologia, para alunos do 3º ano do ensino médio, portanto jovens em situação de preparação para o

códigos e práticas de vida que excediam em muito a escola e que compunham, com as práticas instituídas da vida adulta e não-adulta, outras formas de tecer o “ser juvenil”, o viver a juventude, o “ser jovem”.

A vida extraescolar dos jovens impregnava o cotidiano da escola: as primeiras experiências amorosas, a gravidez, o bebê recém-nascido nos braços da jovem mãe, sob o olhar de seus colegas, as preferências musicais, os *points* da cidade, a moda, as gírias, a vida familiar, os personagens de TV e objetos de consumo variados: bolsas, batons, *radiophones*, bonés, revistas, tênis, *jeans* etc.

Um dos aspectos visíveis, naquele momento, era o esvaziamento de sentidos que a prática pedagógica e a disciplina escolar ofereciam aos alunos. Do ponto de vista do que estava programado no currículo, o espaço de sala de aula propunha a escolha profissional como tema, enquanto os jovens traziam para a cena questões concernentes às suas experiências etárias, referências de classe e práticas culturais variadas, nem sempre conciliáveis ao temário que a escola apontava como questão para esses jovens – o ingresso na universidade ou na atividade laboral.

Nesse contexto, a função da escola era confrontada em seu poder de legitimação dos códigos, valores e significados consumados pela cultura culta sobre a cultura popular, inclusive as culturas juvenis. (MOREIRA; SILVA, 1999) Os registros etnográficos indicavam a necessidade de desnaturalização do valor social da escola para que a educação escolar pudesse estabelecer aproximações e diálogos com as culturas a que os jovens estavam ligados, de modo a construir repertórios de interesse próximos a eles.

Dito de outro modo, a prática pedagógica fundada na disciplina escolar não mais garante a efetivação do papel social da escola, orientado para a apropriação das aprendizagens formais e consensuais, com vistas à assunção de papéis sociais responsáveis, no mundo adulto. Segundo Ariès (1981, p. 190-191)

.....
ingresso no ensino superior e/ou mundo do trabalho. Inclusive o nome dado à modalidade de ensino ministrada na escola era PPT, isto por que a Escola oferecia outras modalidades, como Magistério, Publicidade e Propaganda, Secretariado.

[...] a disciplina escolar nasceu de um espírito e de uma tradição... [ligada] a disciplina eclesiástica ou religiosa; ela era menos um instrumento de coerção do que de aperfeiçoamento moral e espiritual, e foi adotada por sua eficácia, porque era a condição necessária do trabalho em comum, mas também por seu valor intrínseco de edificação e ascese. Os educadores [modernos] a adaptariam a um sistema de vigilância permanente [dos estudantes] [...] ao menos em teoria.

De outra parte, esta relação juventude-escolarização formal, nos apresenta algumas interrogações, *nós*, por assim dizer, de difícil compreensão. Linhas que mostram mais opacidade, pelo maciço que conformam, do que pelas virtualidades que abrigam em sua tessitura. Para além do intentado nas práticas disciplinares e suas relações com a formação de uma juventude escolar útil ao empreendimento modernizador e liberal, outras juventudes foram tecidas, dentro e fora da escola. Morin (2003), Heller e Fehér (1998) referem que a cultura na qual os jovens estão inscritos, no final do século XX, aquela à qual têm pertencimento e que compõe seu cotidiano familiar, social, lúdico, artístico e econômico, é uma força importante para a formação e a visão de si que os jovens constroem.

Em contraposição a isso, o registro etnográfico explicitava o esvaziamento das práticas juvenis da sala de aula, do ponto de vista do que estava programado no currículo; no caso referido, a escolha profissional, pondo em xeque as formas pelas quais a escola busca construir as aprendizagens sobre o mundo adulto, no cotidiano escolar. A cultura da educação escolar força o jovem a projetar um vir a ser. Saber o que se quer ser ou o que se deve ser é o mais presente argumento da escola orientada pelos ditames do neoliberalismo.

A estratégia neoliberal retira o debate da educação da esfera pública e submete-a às regras do mercado, e isso, nos dizeres de Silva (1995), não significa maior liberdade e menor regulação, ao contrário, transforma a educação num objeto de consumo individual, e não de discussão pública, organi-

zando processos de maior controle da vida cotidiana escolar. (BERNARDES, 2004, p. 38)

Noutra dimensão, Moreira e Silva (1999) apontam que a escolarização juvenil, no final do século XX, experimenta o ingresso de outras práticas discursivas⁵ em seu cotidiano, de tal sorte que as aprendizagens e diálogos juvenis se deslocam da escola para diversos territórios e produtos da cultura de massa. Nesse cenário, a juventude experiencia a construção de si, em múltiplos contextos e temporalidades, não mais subsumidos à disciplina e ao cotidiano escolar. Pode-se dizer, inclusive, que a função da escola como local prioritário do processo de socialização perde progressivamente sua força e centralidade, de modo que o fenômeno para a “efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano” são, dessa relação, deslocados. (MOREIRA; SILVA, 1999, p. 93)

Para além da experiência de iniciação científica e da prática da disciplina de Didática do Ensino nas Licenciaturas da UFRGS, acima apresentadas, construí outros diálogos com as juventudes, na relação com a educação escolar. Em especial, as pesquisas históricas de Phillippe Ariès (1981) e Jean-Claude Caron (1996).⁶

No que concerne à pesquisa histórica, sabe-se que há algumas diferenças entre Foucault e Ariès. Conforme Foucault (2010, 2005b, p. 291), as pesquisas históricas desenvolvidas por Phillippe Ariès estão no campo da história das ideias e se situam no conjunto de pesquisas que se interrogam sobre as causas ou o sentido de um acontecimento; aquela que busca em seus procedimentos analíticos fazer a interpretação,

5 Bernardes (2004, p. 58, grifos do autor) “...práticas discursivas são compreendidas como linguagem em uso. Em outras palavras, são as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais cotidianas, e possuem funções (institucionalizadas) e variações em seu cotidiano. Os elementos constitutivos das *práticas discursivas*, que compõem sua dinâmica, são: os enunciados orientados por *voces*; as formas, que são as *retóricas utilizadas* e os conteúdos, que são os *repertórios linguísticos*”.

6 Jean Claude Caron (1996) e Michele Perrot (1996) pertencem à tradição de pesquisas históricas subsequentes à fundada por Ariès, e denominada escola dos *Analles*. Fundada na França, em 1929, por Marc Bloch e Lucien Febvre, reconhece publicamente a influência de Ariès. Foucault manteve importante diálogo com esta tradição e seus intelectuais. Sobre isto, ver Castro (2009).

a decifração do acontecimento, este entendido como algo “conhecido, visível, identificável direta ou indiretamente”.

Para Foucault (2010, p. 4), Ariès inventa um tipo de pesquisa histórica, “a história das mentalidades”; tipo de método histórico que

se situa num eixo que vai da análise dos comportamentos efetivos às expressões que podem acompanhar esses comportamentos, seja por precedê-los, seja por sucedê-los, seja por traduzi-los, seja por prescrevê-los, seja por mascará-los, seja por justificá-los, etc.

Dito de outro modo, a história das mentalidades, no seu fazer, acaba por desenhar continuidades compreensivas, explicativas, buscando sempre “uma comunidade de sentidos, ligações simbólicas, um jogo de semelhanças e de espelhos”. (FOUCAULT, 2005a, p. 88)

Embora reconheça a legitimidade deste método histórico, Foucault (2010, 2005b, p. 203) interessa-se pelo “emaranhado de descontinuidades sobrepostas” que uma pesquisa histórica pode fazer emergir, bem como “os tipos de duração diferentes” a que a análise arqueológica expõe o objeto de pesquisa, embaralhando a noção naturalizada de continuidade e desenvolvimento que comumente emerge das pesquisas históricas ligadas à história das ideias.

Nesta perspectiva, Roberto Machado (2005, p. 94) indica que outro método é proposto por Foucault, no terreno das pesquisas históricas, o de conhecer o projeto de uma *arqueologia*. Neste importa produzir um conhecimento que se apresenta como saber sobre o agir humano e a modernidade. Não só uma representação intelectual, mas também um acontecimento, um fenômeno singular que, para se dizer, precisa se enunciar na forma de um saber.

A partir de então, conhecer não é mais sinônimo de representar. Não basta mais uma representação para formar um conhecimento. Para haver conhecimento, além de uma representação propriamente dita, uma representação intelectual, conceitual, é necessário que o fenômeno, a diversidade sensível, se apresente ao sujeito como uma intuição sensível. O conhecimento é sintético: é uma síntese de uma

representação intelectual e uma representação – ou talvez seja mais esclarecedor dizer uma apresentação – sensível espaço-temporal. Diferentemente de quando conhecer era representar, já não se pode conhecer tudo: Deus, a alma, a totalidade do mundo. O conhecimento é limitado. Os limites do conhecimento humano – porque o homem só pode conhecer o que é sensível – fundam agora a possibilidade do saber.

Este é o ponto principal a ser distinguido. Fazer pesquisa, na perspectiva de uma arqueologia, é, sobretudo, ocupar-se das dispersões de um dado objeto para produzir dessas dispersões um saber.

No caso deste artigo, o retorno a Ariès (1981) consiste em afirmar um deslocamento necessário entre os fundamentos sobre os quais ele inventaria a infância e a juventude, em suas pesquisas, a saber, a eticidade dos costumes, o estilo de vida e as mentalidades de época, de modo a descrever as representações presentes nessas pesquisas históricas, para desnaturalizar, o mais possível, a unidade dos discursos que afirmam um ‘ser’ para a juventude, uma natureza da juventude. (NIETZSCHE, 2000; CUNHA, 2005; GIACÓIA JÚNIOR, 2006)

Os nomes da juventude que ganham visibilidade, então, são aqueles que se constituíram como fenômeno e acontecimento singular, de certo modo, indicando algumas possibilidades de viver daquelas gerações: a contestação, a revolução e a atitude de oposição.

OS NOMES DA JUVENTUDE NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO ESCOLAR E ESCOLA DE ESTADO

Um percurso possível para operar diálogos acerca da relação juventude-escolarização pode ser feito, tomando-se alguns estudos de Philippe Ariès (1981) e Jean-Claude Caron (1996). Segundo os autores, pode-se dizer que a escola foi uma das figuras institucionais da vida social que se fez instrumento capaz de identificar e separar particularidades das experiências infantil e juvenil, circunscrevendo-as a um domínio etário e estabelecendo liames com a formação moral, intelectual e social.

Observe-se, por exemplo, que aquilo que, entre os séculos XIII e XIV, era chamado de *schola*, caracterizava-se pelo ingresso de adultos, jovens e crianças, todos na condição de estudantes. (ARIÈS, 1981) Essas escolas fundavam-se na prática da vida monástica, comunitária e clerical e, por esta particularidade, seus integrantes se diferenciavam dos demais indivíduos da vida social praticada. Segundo Ariès (1981, p. 168), na *schola* as relações entre jovens, velhos e crianças “... eram reguladas por tradições de iniciação que uniam com laços estreitos os alunos pequenos aos maiores... longe de serem separados por idade”.

Ariès (1981, p. 170) refere que, neste período, não estava em questão a particularidade das idades, pois que “... não se conhecia nem a natureza nem o modelo de um regime [...] realmente infantil ou juvenil. Os medievais eram tão pouco sensíveis [à separação de idades] que nem a notavam, como acontece com as coisas muito familiares [...]”. O tipo de separação que a *schola* inicialmente protagonizara foi entre o modo de vida leigo e o não-leigo. Para os educadores da época, a juventude escolar gozava do privilégio de ter protegida sua moralidade. A escola os livrava “das tentações da vida leiga [...] [cujo] [...] modo social próprio era a mistura das idades, dos sexos e das condições sociais [...]”

Se tomarmos a compreensão de juventude para a Idade Média,⁷ encontraremos sua definição num contexto que tinha por referência a periodização da vida segundo os ciclos da natureza. Nesta condição, seu valor afirmava-se no fato da pessoa ser portadora de “força”; de estar na “plenitude de suas forças”, na “força da idade”. (ARIÈS, 1981, p. 36) No mapa desenhado pela ciência da época, a juventude estava situada “no meio das idades”. Para o conjunto das experiências que os ciclos da natureza guardavam, a juventude seria aquela experiência alojada entre o humano, que é chamado de *enfant*, e o *senies*.

O *enfant* é aquele designado como criança. Aquele que ainda não tem a fala, tão pouco pode falar bem quando os primeiros sons se or-

7 Ariès (1981, p. 36) conforme “livro VI” da Idade Média, que integra a “enciclopédia *Le Grand propriétaire de toutes choses* [...] sobre as idades do homem”.

denarem em sua boca. O *senies* é o velho. Aquele cuja experiência é a de ser conduzido até a morte, e cujas forças lhes são gradualmente extintas: “[...] as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam [...]; velho está sempre tossindo [...] e sujando, até voltar a ser a cinza da qual foi tirado”. (ARIÈS, 1981, p. 36-37)

A natureza é, nesta narrativa, o argumento ordenador do significado da juventude. Deste modo, a dimensão natural da força humana em cada indivíduo indicava sua “idade” no conjunto das “Idades do Homem” e, por isto mesmo, a experiência juvenil aceitava uma imprecisão etária; nas palavras de Ariès (1981, p. 36-41): “[...] dos 28/30 ou 35 anos até os 45/50 anos de idade, correspondendo a 4ª idade [...], a idade média do homem”. Ao fim e ao todo, ser jovem significava, neste período, ter força “para ajudar a si mesmo e aos outros[...]” a garantir a vida.

De outra parte, a noção de juventude, ao longo do século XVIII, apoia-se noutra dimensão, cujo modo de compreender as experiências de ser da vida não se orientava somente pelos ciclos sucessivos da natureza – as idades do homem. Esta nova compreensão toma por referência o conjunto das atividades que ocupavam o indivíduo, ao longo dos diferentes períodos de sua vida, sempre numa relação direta com as funções sociais que estava a praticar. Por exemplo, “a idade dos brinquedos, a idade da escola, as idades do amor [...], as idades da guerra, as idades sedentárias [...]”. (ARIÈS, 1981, p. 40) Deste modo, as duas concepções acabavam por se misturar, e a noção de idade não indicava particularidade fora do conjunto das funções sociais que homens, mulheres e crianças partilhavam.

A vida orientava-se também por etapas sucessivas e em continuidade, porém, fixadas pela organização da sociedade, especificamente nas funções sociais a que cada etapa ou “Idades da Vida” proviam o indivíduo para realizá-las. O que temos então, ao final deste período, é que “[...] as idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas [as leis da natureza], mas a funções sociais [...]”; a modos de atividade, a tipos físicos, [...] e a modas no vestir”. (ARIÈS, 1981, p. 40)

A juventude, a partir de então, aparece como experiência que se faz visível num dado período da vida e segundo as atividades que praticam num dado contexto, quais sejam: “[...] as idades do amor ou dos esportes da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio [...]”. (ARIÈS, 1981, p. 40)

Entre os séculos XV e XVIII, uma alteração importante ocorreu. A escola, progressivamente, passa a ter por função a educação escolar, orientada pela noção de particularidades etárias entre crianças, jovens e adultos. Nesse sentido, a escola passa a ser um lugar destinado para “a educação da infância e da juventude em geral”, separando definitivamente as crianças e jovens do mundo dos adultos, conforme refere Ariès (1981, p. 171).

A noção de educação escolar é um dos aspectos que consolida o valor da educação para a juventude. Ela tanto se liga ao “sentimento de infância”, que fez por consagrar a separação de idades, como ao “sentimento de criança bem educada”, noção estruturada ao longo do século XVII e que deu ao jovem estudante um estatuto positivo no contexto das relações sociais.

Nos séculos XVI e XVII, os contemporâneos situavam os escolares no mesmo mundo picaresco dos soldados, criados e, de um modo geral, dos mendigos. As pessoas honestas que possuíam algum bem desconfiavam tanto de uns como de outros [...] da primeira adolescência ou já no nível universitário [...] ser estudante se aproximava da condição de criado, mendigo, ‘homem livre’ ‘que vive sem lei [...], vagabundo... (ÁRIÈS, 1981, p. 184-185)

A partir da noção de educação escolar, o estatuto de estudante sai de um domínio moralmente condenável ou de valor duvidoso para a sociabilidade em geral, e aquela é conduzida à condição de experiência necessária para a formação intelectual, moral e social dos jovens. Por exemplo, na “França, essa criança bem educada seria o pequeno-burguês. Na Inglaterra, ela se tornaria o *gentleman*, tipo social desconhecido antes do século XIX”. (ARIÈS, 1981, p. 185)

Ariès (1981, p. 170) assinala que, ao longo do século XIX, a educação escolar avança para além das atividades de instrução, formação intelectual ou moral. Ela se consolida como uma prática disciplinar, hierárquica e autoritária, que interfere diretamente no cotidiano dos jovens, por meio do cerceamento, vigilância e ordenamento geral da experiência de ser estudante. Conforme o autor, “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude”.

A educação escolar consolidou-se aos poucos. Dos colégios-asilo do século XIII, inspirados em fundações monásticas, como a dos *dominicanos e franciscanos*, preocupadas com a formação moral de seus estudantes, passando pelos institutos de ensino do século XV, destinados também a populações leigas, aos grandes colégios dos *Jesuítas*, dos *doutrinários* e dos *oratórios*⁸ que, entre os séculos XV e XVIII, introduziram o ensino das artes em suas instituições escolares. (ARIÈS, 1981, p. 169)

Caron (1996, p. 137-194) registra em suas pesquisas que estas instituições escolares se orientavam por práticas pedagógicas distintas em que um aspecto visível dessas diferenças pode ser reconhecido na relação “[...] pessoal mestre-aluno”, que gradualmente cederá lugar a uma relação “mestre-classe, não desprovida, de resto, de inovações, como, por exemplo, a prática do teatro entre os jesuítas”.

Vale dizer que o ensino das artes nas escolas é outro registro que estabelece distinções entre elas. Conforme Caron (1996, p. 159), as instituições escolares, ao praticarem o ensino das artes, o faziam inspiradas na herança greco-romana. Essa relação de proximidade fez inscrever, na formação da cultura europeia, elementos dessas tradições e, por conseguinte, na formação da cultura ocidental que, a partir dela, se generalizou como cultura dominante. Para Caron (1996, p. 139-143),

8 O ensino das Artes poderia recobrir o *Trivium* e o *Quadrivium*. O *Trivium* consistia no ensino da gramática, da lógica e da retórica. O *Quadrivium* consistia na aprendizagem da aritmética, da astronomia, da geometria e da música.

fundamentalmente, o ensino das artes acaba por desenhar vários tipos de humanismo que, em suas variadas versões, “[...] permitem fabricar o homem esclarecido [...]”, aquele que terá por tarefa “[...] a busca de valores novos depois da derrocada de uma sociedade baseada na busca da salvação [...]”; sociedade esta que contará com a educação escolar para consolidar “[...] a modelagem do [novo] homem [...]”.

Outro aspecto a se considerar, na transformação e fixação do sentido da educação escolar como valor para a educação de jovens, é que, na França e na Inglaterra, ela se generalizou gradualmente ao longo do século XVII e início do século XVIII, sendo disponibilizada para a população, independente de suas condições sociais e posição geográfica. (CARON, 1996) Segundo Caron (1996, p. 192), sua estrutura atendia à denominação de “escola única” que, ordenada por ciclos, hierarquizava diferentes níveis de aprendizagem. A fixação nos ciclos dependia da disponibilidade dos estudantes em aderir às regras e à disciplina exigida nas escolas, incluindo-se aí a disponibilidade de tempo para cumprir um período de educação que avançasse além de um ensino primordialmente prático, qual seja “[...] o aprendizado dos rudimentos necessários a toda vida social [...]”. (CARON, 1996, p. 138) Justamente em relação a esse aspecto é que se produzirá uma diferenciação na educação escolar praticada pelas instituições de ensino, ao longo do século XVIII: “A escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, em que cada ramo correspondia não a uma idade, mas a uma condição social: o liceu ou o colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário)”. (ARIÈS, 1981, p. 192, grifos do autor).

A educação escolar transformara-se, aos poucos, num instrumento de formação capaz de operar uma clivagem entre os tipos de estudantes: aqueles que se submetem a um ensino prático e, portanto, com duração menor, e aqueles que, por sua condição social, podem se submeter a um ensino de longa duração – o secundário. Conforme Caron (1996, p. 149), “ir ao liceu supõe uma escolaridade primária completa e uma abastança financeira da família de modo que possa ao mesmo tempo pagar os estudos e dispensar a força de trabalho do filho”.

Seguindo Ariès (1981) e Caron (1996), à medida que o século XVIII avança para o século XIX, gradualmente, a especialização do ensino vai recortando a população escolar, não só em classes de idades, mas também em classes sociais. Procedimento que os autores denominam de especialização social do ensino, “... uma para o povo, e outra para as camadas burguesas e aristocráticas[...]”.

Esse ‘todo-poderoso’ império do meio’, como o define Lucien Febvre: uma época (fim do século XVIII – fim do século XIX) em que o ensino superior é reservado apenas a uma elite muito restrita de amadores (científicos, literários) ou de futuros profissionais (médicos, juristas), o ensino secundário aparece de fato como laboratório em que se elabora a formação das futuras gerações de notáveis. (CARON, 1996. p. 147, grifos do autor)

Destarte, a noção de educação escolar, no final do século XVIII, já não se circunscreve a um conjunto de práticas pedagógicas de instruções específicas, denominadas humanidades, como o ensino do latim, do grego, do francês, de filosofia, da música, da religião, da história e outras línguas vivas, senão que têm por função “a totalidade da formação” dos homens. (CARON, 1996, p. 139)

Isto indica para uma apropriação, pelo Estado, da prática educacional, numa dimensão política e de governo dos homens. Conforme Caron (1996, p. 142), na França de 1792, a ideia era a de se “criar uma geração nova por uma educação uniforme”. Segundo o autor, “os dirigentes dos Estados, favoráveis ou não à Revolução, compreenderam que, com o nascimento de opiniões públicas, as jovens gerações” deveriam ser controladas. Desde, então, a prática da educação, nacionalizada e uniformizada, se afasta de toda forma de educação não laica, orientada por uma pedagogia “em que o coletivo prevalecesse sobre o individual” e a juventude fosse transformada em “aposta política e social”.

Em certa perspectiva, pode-se dizer, com Caron (1996, p. 141), que a educação escolar praticada ao longo do século XIX desloca a juventude de uma nomeação puramente formal, metafórica e conceitu-

al, conforme as referências presentes da Idade Média ao século XVIII, para o grau máximo de uma realização social universal, que visa produzir, em definitivo, indivíduos educados segundo os valores de uma “nova” sociedade: “uma sociedade de liberdade (Voltaire) ou de igualdade (Rousseau), baseada em um pensamento deísta, ou mesmo ateu para alguns (Diderot) [...]”.

Esta é uma importante diferenciação em face da educação praticada antes do século XVIII. De uma instrução geral para a vida social, fundada nas necessidades do cotidiano partilhado entre diferentes – cléricos, leigos, crianças, homens, mulheres, pobres, desvalidos – e orientada por valores superiores ao homem, vemos afirmar-se, a partir do século XIX, uma educação dirigida para a fabricação do cidadão esclarecido, aquele que irá ordenar as relações políticas e econômicas emergentes. Nas palavras de Caron (1996, p. 142), para o século XIX, “a base mais inabalável da ordem social é a educação da juventude”.

Sob um ponto de vista político, Caron (1996, p. 138) afirma que o século XIX irá fabricar, na relação com a instituição escolar, “[...] uma juventude privilegiada [...]; grupo social cuja unidade se deve tanto à frequência de locais comuns e ao aprendizado de um saber comum quanto a uma origem social comum [...]”. A escola, tornada como um assunto de Estado, passa a ser o agente da produção de outra juventude: “Cria uma geração nova por uma [...] educação uniforme [...] o liceu militarizado, o liceu transformado em caserna, adestrado na obediência absoluta e, a partir daí, moldado como em uma fôrma única [...]”; o liceu como um agente normativo”. (CARON, 1996, p. 142, 188)

Um dissenso, ao menos. Afirmar o ideal de liberdade, sob a égide da uniformidade, marca um procedimento de totalização das subjetividades em construção, de modo tal que a ideia de novidade ou nova idade – seja da sociedade ou do homem – fica confinada a uma determinada experiência que, nesse caso, o autor indica como uma experiência de classe.

Fica-se impressionado de ver o paralelo entre a constituição de sistemas nacionais de ensino secundário e a ascensão

dessas classes burguesas que, através da economia e da política, tomam as rédeas de estados em pleno desenvolvimento e por vezes em formação. (CARON, 1996. p. 189)

A juventude, cujo valor social passa a ser de interesse à formação de uma nova sociedade de homens, é a burguesa, aquela que tem acesso à educação escolar secundária e, nessa relação, esta juventude será confrontada “[...] desde a adolescência com [um] sistema de valores que deverá aplicar, reproduzir e defender na continuação de sua vida [...]”, e cujas qualidades devem se expressar pelo “[...] esforço, mérito, concorrência, sucesso etc. [...]”. (CARON, 1996, p. 188-189, grifos nossos)

Partindo das pesquisas de Ariès (1981) e Caron (1996), é possível entrever a conformação da experiência juvenil em estreita relação com a instituição escolar; a instituição como produtora de um determinado tipo de experiência social, psicológica, moral e intelectual. Seja na perspectiva das ‘idades do homem’ e sua estreita relação com a natureza - séculos XV e XVIII -, ou na esfera das tecnologias disciplinares dos colégios, liceus e universidades que os séculos XVIII e XIX inauguraram. Nas palavras de Caron (1996, p. 137, grifos nossos), “A escola, sob todas as suas formas, faz parte há muito tempo da paisagem social e cultural das sociedades [ocidentais]. Qual outra instituição se associa mais fortemente à idéia de juventude?”

De certo ponto de vista, a escolarização formal do final do século XVIII ao final do século XIX constituiu uma juventude orientada para valores úteis à sociedade em expansão. Ocorre que as estratégias de controle e produção dessa juventude pela educação escolar não se fez sem conflitos, rupturas e tensões. Para Caron (1996, p. 165, grifos nossos),

Na encruzilhada do social e do político, na percepção de comportamentos juvenis que se prolongam por todo o século XIX: a relação de autoridades introduzida pelo regulamento [das escolas secundárias] encontra-se em permanente confronto com a dimensão de uma contestação [juvenil] mais ou menos violenta provocada por sua aplicação.

Essas formas de contestação podem ser narradas na perspectiva de classe. Jovens burgueses fazem se expressar. Para Caron (1996, p. 165), esses jovens “[...] habituados a mais liberdade e consideração [...]”, cuja formação liberal e romântica, em especial o gosto pelo imediato, pela importância da experiência e das sensações, os instrumentalizou para a prática de confrontos e enfrentamentos retóricos, viris e heroicos, acerca dos destinos de seu mundo ou os de suas biografias pessoais. Esses jovens protagonizaram as experiências de contestação, revolta, oposição ou resistência. Na perspectiva analítica de Caron (1996, p. 165), é preciso considerar, também, que a “contestação é devida ... à negação de qualquer forma de cultura de oposição: nenhuma atividade de grupo é tolerada nos colégios e liceus [...] nem forma alguma de expressão (literária, jornalística, etc.)”.

Esses jovens “privilegiados”, vivendo a tensão da domesticidade exercida sobre si, também se contrapõem a essa força institucional, provocando e promovendo, com a cultura estabelecida, dissensões, cismas e agenciamentos coletivos, para resistir ao ideário de produção passiva da experiência social, moral, psicológica e intelectual a que se tentou submetê-los nas escolas secundárias.

A juventude liberal, produto do ensino secundário, ocupa a primeira posição e mostra-se o adversário mais determinado de um regime que não a fará recuar senão a golpes de regulamentos repressivos, de suspensão de professores e de expulsão de alunos de liceu e universidades [...] entre os anos de 1821 a 1830. (CARON, 1996. p. 168)

Num emaranhado de ações, contra-ações, submissões e rebeliões, algo interessante se apresenta. Uma espécie de prática destituída de valor social positivo, para o século XIX, é reinventada pelos jovens em suas relações com a vida escolarizada. A vida regulada através de outro modelo de disciplina, conhecido e praticado até o século XV, é reativada: a sociedade de companheiros, bandos ou camaradas, e as associações ou confrarias comunitárias.

Ariès (1981) refere que a “disciplina”, antes do século XV, era incorporada à experiência de ser “estudante”, por meio de alguma autoridade corporativa, influenciada pela instituição a que este estava ligado – de modo geral a família e a comunidade a que pertenciam com sua proximidade ou distância de uma escola e, em alguns casos, as sociedades ou bandos de “camaradas”.

No caso de distância da escola, o jovem estudante era confiado a uma família “com um contrato de aprendizagem que previa frequência à escola” e essa relação o integraria a alguma *associação, corporação* ou *confraria*, constituindo assim as experiências de unidade e pertencimento comunitário e, portanto, as aprendizagens necessárias ao convívio social local.

Outro modo legítimo de regulação da vida de um estudante, através da “disciplina”, era a sociedade de companheiros. Esses bandos se caracterizavam pelas práticas de camaradagem, de modo que um jovem estudante seguia outro mais velho, compartilhando o cotidiano de suas experiências pessoais. Essa experiência de compartilhar era orientada pela prática da autoridade, entre os estudantes mais velhos para com os mais jovens, com uma função clara de regulação moral, e cujas práticas disciplinares, “às vezes brutais”, também regulavam a vida social desses jovens.

Então, por meio de procedimentos de misturar essas experiências arcaicas e novas, os jovens submetidos à educação escolar moderna acabaram por forjar camaradagens em associações e bandos juvenis, instituindo, em favor de si, pelo permanente agir coletivo, regras e disciplinas que lhes convinham e, por estes procedimentos, passaram a ter força institucional para resistir ao grande internato.

No colégio real de Marselha, a nomeação [de um] abade como diretor, em 1821, vai provocar um lento deslizamento do estabelecimento para fora das normas admitidas em matéria de disciplina: alunos dormem fora, construção de cabanas no pátio, introdução de livros e de jornais, caricaturas consideradas obscenas, baile de máscaras por ocasião do Carnaval de 1823, algazarra contra professores ou mestres

de estudos; mas também discursos e grafites anti-religiosos, rixas [...] e contestação geral da autoridade da administração. Essa progressiva instalação de uma contra-autoridade, com emissão de uma “Constituição colegial” da parte do clã [juvenil], estende-se por mais de dois anos: ela vai finalmente acarretar uma reação brutal, a dissolução do internato. (CARON, 1996, p. 165)

O que se quer sugerir é que, misturados um ao outro, a disciplina escolar moderna com o saber arcaico ou popular das associações, bandos ou camaradas, parecem ter gerado um acontecimento singular: a produção de uma arte de resistir que, por desvios, derivas e enfrentamentos, criou abertura para a experiência estudantil desenvolver-se, para além do espaço escolar, e, ao mesmo tempo, receber o mundo da vida em seu território. Michele Perrot (2006, p. 326), na obra *Os Excluídos da História. Operários, Mulheres e Prisioneiros*, também traz informações sobre alguns equipamentos de Estado que, entre os anos de 1883-1885, na França, se viram forçados a reelaborar suas regras, frente às ações de resistência, contestação e indisciplina juvenis.

Lembremos que, conforme Ariès (1981, p. 191), o ideal da instituição escolar do século XIX era o internato, pois que a fabricação do homem esclarecido exigia

distinguir o que estava confundido, e a separar o que estava apenas distinguido [...] uma tendência que não era estranha à revolução cartesiana das idéias claras, e que resultou nas sociedades igualitárias modernas, em que uma compartimentação geográfica rigorosa substituiu as promiscuidades das antigas hierarquias.

entre crianças e jovens, homens e mulheres, pobres e burgueses, escola primária e secundária etc.

De outra parte, é importante dizer que a produção dessa juventude, em toda a sua expressão ativa, fez-se também uma questão de Estado, visível na construção da oferta do ensino secundário, em toda a Europa. Reconhecimento do poder de produção dessa maquinaria escolar na direção de seu duplo: a contestação. Conformação de um

binômio – disciplina *versus* contestação – que fez o ensino secundário ficar muito distante, do ponto de vista estatístico, da implementação do ensino primário.

Em 1806, [na França] estima-se 50 mil alunos nos liceus ou colégios para uma população de 25 milhões de habitantes; em 1850 este número dobrou [...], uma cifra que vai praticamente estagnar até o fim do século: 180 mil estudantes em 1895 para uma população que atingia os 38 milhões de habitantes [...] [de outra parte] [...] em 1880 pode-se considerar que o conjunto de meninos e meninas está escolarizado, ainda que essa escolarização sofra as eventualidades das estações e do vínculo a tal ou qual categoria sócio-profissional [...]. (CARON, 1996, p. 148, 152)

Conforme Caron (1996), a associação entre juventude e educação escolar atende a “[...] uma longa evolução que [...] fez da escola um assunto de Estado [...]”, mesmo quando recusou a oferta de educação escolar a populações juvenis. Uma das formas de controle exercido foi a limitação do acesso ao ensino secundário para um grande contingente de jovens. Na França, esta limitação é registrada, pelo menos, até 1914. (CARON, 1996, p. 137, 142, 150)

Num comentário de Balzac, de 1839, tem-se a dimensão do impacto que esta juventude escolarizada teve sobre a vida urbana, o destino político de seu país e os formadores de opinião.

A juventude explodirá como a caldeira de uma máquina a vapor. A juventude não tem saída na França, acumula uma avalanche de capacidades subestimadas, de ambições legítimas e inquietas, casa-se pouco, as famílias não sabem o que fazer de seus filhos: qual será o rumor que abalará essas massas, não sei; mas elas se lançarão no estado de coisas atual e o subverterão. (BALZAC, 1839 apud CARON, 1996, p. 152)

Esta breve descrição da noção de juventude deixa ver que o ideal do “cidadão esclarecido”, forjado no seio da educação escolar, universalizou-se. Contudo, outras juventudes também se produziram na relação

com a educação escolar e a escola de Estado. Outros nomes ganharam existência política e social. Para tomar apenas o período relativo às pesquisas de Caron (1996), aqui indicadas, a juventude passou a ser também identificada a partir das experiências de contestação, revolução, turbulência, ação de oposição. O avesso do esclarecimento pretendido: liberal, instrumental, funcional. Há, ainda, uma juventude que pode ser encontrada nas práticas literárias, humorísticas e intelectuais, dos jovens que viveram a disciplina da educação escolar e, a despeito dela, se dedicaram ao uso público da palavra, além das experiências de viver a vida, inclusive em seus excessos. Fruir o presente, viver do e para o presente, enfim.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERNARDES, J. de S. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. 2004. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004. Profa. Dra. Mary Jane Paris Spink.

CARON, J-C. Os jovens na escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa (fim do séc. XVIII – fim do séc. XIX). In: LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. (Org.) *História dos jovens: a época contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. p. 137-194. v. 2.

CASTRO, E. *Vocabulário Foucault*. Tradução Ingrid Müller Xavier. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, M. P. S. Sucedâneos à ética clássica: reflexões sobre o agir humano e o além do homem nietzscheano. *Trans/Form/Ação*. São Paulo, v. 28, n. 1, p. 49-65, 2005.

FOUCAULT, M. “Aula de 07 de janeiro de 1976”. In: _____. *Em Defesa da Sociedade*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. p. 03-26.

_____. “Aula de 25 de fevereiro de 1976”. In: _____. *Em defesa da sociedade*. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000b. p. 199-224.

_____. 1968. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao círculo de epistemologia. In: _____. *Michel Foucault*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento: ditos e escritos II. Organização e seleção dos textos Manoel Barros de Motta. Tradução Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 82-118.

_____. 1972. Retornar à história. In: _____. *Michel Foucault*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento: ditos e escritos II. Organização e seleção dos textos Manoel Barros de Motta. Tradução Elisa Monteiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a. p. 282-295.

_____. *O Governo de Si e dos Outros*. Cursos no Collège de France (1982-1983). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GIACÓIA JUNIOR, O. *Pequeno dicionário de filosofia contemporânea*. São Paulo: Publifolha, 2006.

HELLER, A; FEHÉR, F. *A condição política pós-moderna*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

LEVI, G; SCHMITT, J-C (Org.). *História dos jovens: a época contemporânea*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. v. 2.

MACHADO, R. *Foucault, a filosofia e a literatura*. 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

MATOS, R. da L. *Juventude, arte e poesia: a constituição histórica do CRIA – Centro de Referência Integral de Adolescentes*. 2008. 174 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Orientadora: Profa. Dra. Peregrina Fátima Capelo Cavalcante.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 93-124.

MORIN, E. *Cultura de massas no Século XX*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. v. 2.

NIETZSCHE, F. Aurora. Prefácio. In: _____. *Obras incompletas*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural, 2000. (Os Pensadores).

PERROT, M. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*.
São Paulo: Paz e Terra, 2006.

PRÁTICAS DE DIVERSÃO DE ESTUDANTES DE DIREITO NA SÃO PAULO NO SÉCULO XIX, A PARTIR DA OBRA DE ALMEIDA NOGUEIRA



ÉCIO ANTÔNIO PORTES
MARINA SANTOS COSTA

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo principal analisar as práticas de diversão levadas a cabo pelos estudantes de Direito, no interior e nas cercanias da Academia Jurídica do Largo de São Francisco, São Paulo. A nossa pergunta é simples: afinal, como se divertiam os estudantes do século XIX?

Nossas respostas baseiam-se na obra do memorialista Almeida Nogueira, estudante da Academia, em um tempo, e seu professor, em outro. Almeida Nogueira, segundo Vampré (1977, v. II, p. 352) nasceu em 4 de fevereiro de 1851, na Fazenda Loanda, no município de Bananal, Estado do Rio de Janeiro. Em 1867, em São Paulo, fez os exames preparatórios no Curso Anexo e, em 1869, matriculou-se no primeiro

ano jurídico. Tão belo currículo o animou a defender tese, o que realizou em março de 1874, sendo aprovado plenamente. Foi nomeado professor substituto, em 1890, e designado lente catedrático, em 1891. Faleceu em 16 de julho de 1914, quando ainda exercia o cargo de professor da Academia Jurídica de São Paulo. Apoiado nessa vasta experiência, Almeida Nogueira escreveu nove volumes sobre a Academia Jurídica.

A expressão “práticas de diversão”, de imediato, coloca uma questão bastante relevante à pesquisa. Faremos uso dessa expressão pelo fato do termo “lazer” não ser a nomenclatura utilizada na época da qual nos ocupamos. Isso foi percebido, ao tomarmos contato com a obra em que os termos “diversão” e “divertimentos” são muito recorrentes nos relatos sobre o entretenimento dos estudantes.

Entende-se, aqui, que as práticas de diversão se garantem como forma de expressão de cultura, podendo contribuir na descoberta de relações sociais e de cotidianidade, no nosso caso, vivenciadas na Academia Jurídica. As diversões produzem sociabilidade e se constituem como um tempo de sedimentação das relações de convivência cotidiana, podem demarcar as peculiaridades de um grupo social e explicitar suas manifestações culturais. Podem, assim, influenciar a construção da identidade dos jovens estudantes da Academia, na sua longa permanência na cidade de São Paulo, em busca de formação profissional e cultural.

As discussões acerca das significações das práticas de diversão propiciam construir a hipótese de que as práticas culturais desenvolvidas, no interior ou no entorno da Academia, estão intimamente ligadas ao pertencimento social dos sujeitos que a frequentavam provenientes de inúmeras cidades do Brasil. Estas práticas culturais não são práticas puras, pois comportam em si as especificidades das origens desses sujeitos, são correlacionais, dizem respeito a práticas de grupos sociais específicos e contribuem para a construção de um novo *habitus*. Utiliza-se, aqui, do conceito de *habitus*, naquele sentido empregado por Pierre Bourdieu (1983b), de um conjunto de disposições internas, arraigadas,

duráveis, adquiridas ao longo de uma vida e orientadoras das ações sociais, como “um princípio unificador e gerador de todas as práticas”. (BOURDIEU, 1983a, p. 83) Essas práticas não nos parecem homogêneas. Elas podem se distinguir pela estrutura das classes sociais, formar divisões entre os diferentes grupos de estudantes e representar as hierarquias constituídas entre eles.

Tal contexto, portanto, instala possibilidades para uma análise relevante das práticas de diversão que estão descritas na obra de Almeida Nogueira, professor e memorialista da Faculdade de Direito de São Paulo, pouco estudado nos dias atuais. Ele, com seu extenso acervo, pode contribuir para a compreensão dos significados e dos sentidos que as práticas de diversão, desenvolvidas entre os jovens estudantes da Academia Jurídica, têm nas suas interações sociais com a cidade, com os outros jovens e com a própria construção de sua identidade. É nessa obra, composta por nove volumes, que baseamos nossa investigação.

O CONTEXTO HISTÓRICO

A narrativa de Almeida Nogueira percorre um período de mais de 80 anos (1827-1890). Como sabemos e os historiadores indicam, neste período, o Brasil passou por intensas modificações de toda ordem. Com o advento da Independência, a formação de quadros para o gerenciamento da máquina pública tornou-se uma necessidade. E foi nesse contexto que as Academias de Direito foram criadas e se desenvolveram.

A escolha da cidade de São Paulo, uma vila insalubre, sem condições de moradia e desprovida de aparatos básicos, foi defendida por sua proximidade ao porto de Santos, possuir bom clima, ser abastecida de víveres e estar situada mais ao centro, podendo se servir da Academia, também os estudantes do Rio de Janeiro, Minas Gerais e aqueles provenientes das províncias do Sul. As dimensões continentais do Brasil foram aqui consideradas.

Vampré (1977, p. 40), cronista da Academia, assim se refere à cidade de São Paulo, na época da criação do curso jurídico:

Ei-la, a velha cidade de 1827, equilibrada nas pontas dos despenhadeiros, receosa de escorregar pelas ladeiras lamacentas, toda sarapintada de rótulas! Ei-la, no seu silêncio sepulcral, cortando apenas pelo lento badalar dos sinos conventuais, a chamar beatas, ou a encomendar defuntos. Mulheres, padres, soldados, e estudantes. Eis tudo.

Passados 40 anos da criação do curso jurídico, a cidade de São Paulo pouco evoluiu, segundo o cronista, que toma um relato de Castro Alves, ilustre estudante da Academia, para traçar um retrato da cidade que abrigava os estudantes:

Se leres poesias nebulosas, germânicas, tiritantes, acéfalas, anômalas... não critiques nunca, antes de ver se são de S.Paulo, e se forem... cala-te...S.Paulo não é o Brasil... é um trapo de pólo, pregado a goma-arábica na fralda da América. (VAMPRE, 1977, p. 40)

Somente em 1865 será inaugurada a Estrada de Ferro Inglesa. Tudo que a São Paulo chegava vinha de Santos, transportado em lombo de burros guiados pelos tropeiros. No último quarto de século é que São Paulo irá se modificar radicalmente, transformando-se em uma metrópole, com atrativos movidos pelo dinheiro do café.

A estrutura econômica do Brasil gravitava em torno das atividades agrícolas e a “grande novidade na economia brasileira das primeiras décadas do século XIX foi o surgimento da produção de café para exportação”. (FAUSTO, 1995, p. 186) A província de São Paulo destacava-se na produção de café, a princípio, pelo Vale do Paraíba, que chegou ao seu auge por volta de 1850. Posteriormente, pela região denominada Oeste Paulista, que nas últimas décadas do século XIX, com uma nova classe denominada burguesia do café, foi a responsável pelo início das transformações de cunho capitalista. (FAUSTO, 1995, p. 199)

Como indica Fausto, nas duas últimas décadas do Império, a escassez de terras e a ausência de escravos, às vésperas da abolição da

escravidão, fizeram a economia do Vale do Paraíba declinar, enquanto a do Oeste Paulista continuava a se expandir, com a disponibilidade de novas áreas e com a presença de mão de obra europeia.

No aspecto político, o Brasil passava pelas turbulências produzidas pelo processo de Independência, a abdicação de D. Pedro I em 1831, da formação da Regência e das guerras de pacificação, vistas nas revoltas e rebeliões provinciais deflagradas no período, como a Guerra dos Cabanos, em Pernambuco (1832-35), a Cabanagem, no Pará (1835-40), a Sabinada, na Bahia (1837-1838), a Balaiada, no Maranhão (1838-1840), e a Revolução Farroupilha, no Rio Grande do Sul (1836-1845), conforme Boris Fausto (1995). Acrescente-se ainda, às guerras de pacificação, a Guerra do Paraguai (1864-1870).

A crise do Segundo Reinado surge a partir da década de 1870. O “início do movimento republicano e os atritos do governo imperial com o Exército e a Igreja, [...] o encaminhamento do problema da escravidão [provocando] desgastes nas relações entre o Estado e suas bases de apoio” são sinais do cansaço da Monarquia. (FAUSTO, 1995, p. 217) Nesse processo, os bacharéis formados pelas faculdades de Direito também se fazem presentes.

O movimento republicano, fundamental para a compreensão do declínio da Monarquia, surge em 1870 e tem como base social os “profissionais liberais e jornalistas, um grupo, cuja emergência resultou do desenvolvimento urbano e da expansão do ensino,” em que podemos incluir os magistrados formados nos Cursos Jurídicos. O movimento ganha mais força com a formação do Partido Republicano Paulista (PRP), fundado em 1873, constituído principalmente pela burguesia cafeeira de São Paulo e que defendia a federação como modelo de organização política do país, tendo as províncias como suas unidades básicas. (FAUSTO, 1995, p. 228)

É nesse cenário, com o apoio dessas duas forças: Exército e burguesia cafeeira de São Paulo, organizada em torno do PRP, que nasce a República, em 15 de novembro de 1889. (FAUSTO, 1995, p. 235) Este é o quadro histórico no qual acompanhamos Almeida Nogueira na sua

narrativa sobre as tradições e reminiscências dos estudantes da Academia Jurídica do Largo de São Francisco.

ALGUNS ASPECTOS TEÓRICOS

Para melhor compreendermos as práticas de diversão empreendidas pelos estudantes da Academia Jurídica de São Paulo, no século XIX, é necessário nos ocuparmos com a maneira de pensar a história cultural proposta por Roger Chartier (1990, p. 16), que tem como “principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é constituída, pensada, dada a ler”. É a partir desse sentido que vamos nos ocupar das questões relacionadas às práticas de diversão da Academia Jurídica, no século XIX.

Nesse mesmo contexto, devemos nos ater ao conceito de representação, no sentido proposto por Chartier, pois este se constitui em uma importante ferramenta para entendermos o funcionamento da Academia, pois traz na sua gênese a função simbólica, que pode ser considerada como “uma função mediadora que informa as diferentes modalidades de apreensão do real” (CHARTIER, 1990, p. 19); a forma simbólica, que se relaciona a “todas as categorias e todos os processos que constroem o mundo como representação (CHARTIER, 1990, p. 19); e aos símbolos, que são “todas as formas ou todos os signos graças aos quais a consciência constitui a realidade”. (CHARTIER, 1990, p. 20) Assim, as representações se ocupam das “estratégias que determinam posições e relações e que atribuem a cada classe, grupo ou meio um ser apreendido constitutivo da sua identidade”. (CHARTIER, 1990, p. 23)

Outra questão da qual nos ocupamos diz respeito à forma de apropriação dessas práticas de diversão pelos estudantes em questão. A noção de apropriação trazida à tona por Chartier (1990, p. 26) nos auxilia, no sentido de que ela

tem por objeto uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que

são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Conceder deste modo atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, determinam as operações de construção do sentido [...] que as categorias aparentemente mais invariáveis devem ser construídas nas descontinuidades das trajetórias históricas.

Portanto, devemos nos preocupar em como os sujeitos da Academia apreendiam, à sua maneira, aquelas práticas de diversão do século XIX fornecidas pela cidade de São Paulo, pela própria Academia e, também, as por eles criadas e trazidas de outras plagas.

Outro autor que nos fornece um importante aporte teórico para identificar as configurações que se estabeleciam em torno das práticas de diversão desenvolvidas pelos jovens, no interior da Academia Jurídica, é Norbert Elias. Elias coloca o lazer fora da lógica do trabalho, identificando-o como parte de um processo no qual “outras configurações de organização de poder institucional também se verificam, interagindo com processos não planejados, ‘cegos’, vividos no cotidiano e nas transformações de longa duração dos comportamentos e atitudes humanas”. (GEBARA, 2006, p. 23)

De acordo com Roger Chartier (1990, p. 100), Norbert Elias entende que configuração é

uma formação social cujo tamanho pode ser muito variável (os jogadores de um jogo de cartas, a tertúlia de um café, uma turma de alunos de uma escola, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas e cuja reprodução supõe um equilíbrio móvel de tensões.

Acerca dessa questão das dependências recíprocas que ligam os indivíduos uns aos outros, podemos notar, como deixa claro Elias (apud CHARTIER, 1990, p. 93, 101), que as relações existentes entre os sujeitos sociais engendram códigos e comportamentos originais, limitando o que lhe é possível decidir ou fazer.

No que diz respeito ao conceito de equilíbrio móvel de tensões, ele se torna relevante para nosso estudo, pois, no centro do processo de configuração das formações sociais, ele é caracterizado por “estabelecer um equilíbrio flutuante das tensões, um movimento pendular de equilíbrio das forças, que se inclina ora para um lado, ora para outro”. (CHARTIER, 1990, p. 103) Isso nos auxilia na identificação das modalidades das práticas de diversão partilhadas, na produção de um sentido para as mesmas e, também, na construção de suas significações.

Outro aspecto a ser discutido em nosso trabalho é que as práticas de diversão são uma forma de identificar a heterogeneidade que compõe o cotidiano das relações entre os sujeitos da Academia Jurídica de São Paulo, no século XIX.

Com relação às questões do cotidiano, apoiamo-nos em Michel de Certeau (1994, p. 15), visto que o que lhe interessa são as operações e os usos individuais, suas ligações e as trajetórias variáveis dos praticantes, ou seja, as formas dessas práticas cotidianas, no nosso caso, as práticas de diversão efetivadas pelos estudantes, dentro e no entorno da Academia. Certeau nos auxilia ainda a compreender o espaço como lugar praticado, o que nos permite entender que os estudantes “praticavam” a Academia. (CERTEAU, 1994, p. 202, 203)

Outra questão tratada por Certeau (1994, p. 45) versa sobre as táticas das práticas cotidianas que “desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem”. Essa colocação mostra exatamente o porquê de nosso interesse pelas práticas de diversão, além delas contribuírem na transformação, ressignificação e sedimentação das relações estabelecidas entre os sujeitos da Academia.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Merece destaque especial a obra de Almeida Nogueira denominada *Tradições e reminiscências: estudantes, estudantões e estudantadas*, organizada em nove volumes, que relata crônicas da Academia de São Pau-

lo, desde a sua fundação em 1827 até o ano de 1890. Nas palavras de Nogueira (1907, v. I, p. i), seu desejo era “salvar do olvido interesses pormenores, desses que desdenhosa a história omite, do alto de seus coturnos, mas que o cronista solícito recolhe e registra cuidadoso”. Estas fontes se revelam fundamentais para o estudo proposto, pois permitem trazer novas questões para o campo da educação.

Miceli (1979, p. xxiv), ao lidar com fontes semelhantes, afirma que esse tipo de fonte muitas vezes funciona como “objeto de um culto póstumo”, pelo caráter eufemístico que “permeia o relato autobiográfico ou a apologia biográfica”. No nosso caso, os relatos biográficos das figuras investigadas escusam-se de produzir críticas ou mesmo análises mais profundas das práticas sociais dos diferentes sujeitos nas instâncias pelas quais passaram. São escritos que confirmam o “louvor” a uma vida dedicada à “família”, ao “trabalho”, à “Academia” e à “Nação”. (PORTES, 2001, p. 23)

Entretanto, uma exegese da obra de Almeida Nogueira demonstra que ela é rica na demonstração das diferentes práticas, dentre elas as de diversão, empreendidas pelos estudantes do Largo de São Francisco, com as quais aqui nos ocupamos mais detidamente.

O propósito deste artigo é investigar as práticas de diversão dos estudantes de Direito da Academia de São Paulo, no século XIX. Para analisarmos como se deram essas práticas, dentro e no entorno da Faculdade, e os sentidos que elas assumiram nas relações amplas e restritas dos estudantes, submetemos a obra de Almeida Nogueira a uma minuciosa leitura para identificá-las. Após mapeá-las, uma categorização foi elaborada e os dados analisados no âmbito do quadro da História Cultural de Chartier, da Sociologia configuracional de Elias e das noções de Michel de Certeau.

Operacionalmente, tomamos como práticas de diversão todas aquelas atividades extraescolares desenvolvidas pelos estudantes, mas quase sempre ligadas à Academia, tais como os esportes, as festas, os passeios, as brincadeiras, os jogos de salão, os discursos amorosos e as produções artísticas e literárias, entre outras.

Para melhor compreender essas práticas, utilizamos a estratégia de dividi-las em práticas de diversão corporal e não-corporal. Assim, tomamos como diversões corporais atividades de divertimento realizadas pelos estudantes intimamente ligadas às práticas físicas, ao corpo e ao movimento, como os esportes, os jogos de salão, os passeios e as práticas musicais. As práticas de diversão não corporal são caracterizadas como sendo todas as atividades realizadas pelos estudantes que não apresentam uma dimensão corporal significativa, mas que se apoiam na dimensão simbólica do divertimento. Nesse caso, foram incluídas as produções artísticas e literárias, os espetáculos, as festas, as brincadeiras, os apelidos, os trotes e os discursos amorosos.

Essa divisão é mais didática do que conceitual. Afinal, entendemos que todas essas práticas são formadoras, constituem eventos sociais e comportam um forte apelo simbólico. Afinal, a função dessas práticas era produzir um estado de espírito mais favorável às circunstâncias naqueles que se exilavam em busca dos estudos jurídicos em São Paulo. Pois, naqueles tempos, estudar era mais uma imposição do pai, figura central e autoridade autoritária, no interior da família, do que um desejo dos jovens.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As práticas de diversão sempre foram uma preocupação, pois representavam para as autoridades uma ameaça à formação dos estudantes. Isso ficou claro no conjunto da obra, pois era recorrente o esforço de lentes¹ e diretores no sentido de reduzir as diversões dos estudantes, que não podiam sair de casa, a não ser em dias previamente estabelecidos, o que não era levado plenamente em consideração por eles:

essas diversões sómente se faziam aos sabbados e quartas-feiras, depois da aula. Nos outros dias, a essas horas, quasi não appareciam os estudantes nas ruas e praças ou noutros

1 Esta era a forma de se referir aos professores, no interior da Academia. Ainda, mantemos as transcrições como elas se encontram nos originais.

passeios, nem tão pouco espectáculos, bailes ou quaesque-
routros divertimentos publico ou semi-publico [...]. Isto
não significa que não houvesse, então como hoje, vadios
e calaceiros. A vadiagem, porém, fazia-se a caseira. (NO-
GUEIRA, 1909, v. 6, p. 171)

Apesar das recomendações oficiais, ao efetuarem suas “trocices”,
como bem coloca Nogueira, os estudantes tinham um privilégio em
comparação ao restante da população de São Paulo: os delegados de
polícia no século XIX eram, em sua maioria, professores da Faculdade
de Direito. Por isso, como eram “amigos dos rapazes, dispensando-lhes
atencções e trato affavel, fechando os olhos antes as estroinices mais
ou menos veniais de um e de outro” (NOGUEIRA, 1909, v. 2, p. 66),
sempre os defendiam e amenizavam as punições.

AS PRÁTICAS DE DIVERSÃO CORPORAIS

Os Esportes

A cavalgada, a equitação/*hippismo*, a esgrima (de florete e de sa-
bre), o cacete, a capoeira, os *exercicios gymnasticos*, o *jogo de péteca*, a
pesca, a natação, a canoagem, o remo, os *exercicios athleticos*, as acro-
bacias, os *funambulos*, as caçadas (com seus atiradores), as corridas, a
patinagem, o *foot-ball*, o boxe e o automobilismo – estes eram os espor-
tes praticados pelos estudantes da Academia Jurídica de São Paulo, no
século XIX, que aparecem de maneira recorrente na obra de Almeida
Nogueira.

Tanto a hygiene como a necessidade de espairecer com-
pelliam os estudantes a passeios a pé pela cidade ou a cavallo
pelos bairros e arrabaldes, ou, aquellas aos quaes aprazia o
sport aquatico, a excursões de canôa pelo tamanduatehy ou
pelo Tieté. (NOGUEIRA, 1909, v. 6, p. 171)

A maioria dos estudantes se dedicavam a esses exercicios.
Elias Chaves eram um dos melhores acrobatas. Rara era a

Republica que não tinha barra-fixa e trapezio volante. (NOGUEIRA, 1910, v. 8, p. 197)

As citações acima revelam que os esportes eram realizados de forma relevante pelos estudantes e tinham, como um dos seus objetivos, o cultivo do corpo. Devemos ressaltar que essas práticas também representavam um capital esportivo diferencial dos estudantes que as dominavam com excelência, além de expressarem outras representações, como o fato de toda república que tivesse, por exemplo, um bom cacetista,² um capoeirista ou esgrimista, reconhecidos e temidos, podia se considerar também defendida, resguardada.

No tocante aos capoeiristas, percebemos que essa prática não era bem-visto pelas autoridades, tanto que o “chefe de policia [...] se assinalou pela acerrima perseguição aos capoeiras como pelos seus enormes collarinhos [...]”. (NOGUEIRA, 1910, v. 8, p. 197) Por outro lado, as referências a cacetistas e capoeiras mostram que essas “artes” não estavam restritas aos escravos e que a academia era permeável a diferentes práticas sociais, inclusive práticas condenadas, como a capoeira, cujo praticante pego no seu exercício era açoitado em praça pública.

Com relação ao esporte das caçadas, estavam muito em voga os furtos noturnos e diurnos de galináceos, porcos, cabritos, perus e outros animais que, em geral, eram ceados pelos estudantes. Diversas anedotas aparecem nos livros de Almeida Nogueira, pois esses furtos representavam para os estudantes mais uma:

espirituosa brincadeira, do que, propriamente, furto, e menos ainda roubo, apesar das apparencias; pois quantas vezes o proprio dono do animal furtado era amavelmente attrahido a vir saborealo numa alegre ceia... E era mesmo este facto um sainete a mais de taes travessuras. O seu principal atractivo [...] eram [...] as emoções que se experimentavam nas arriscadas aventuras. (NOGUEIRA, 1907, v. 1, p. 130)

2 Aqui se trata de um tipo de luta, de arte de lutar com cacetes, com porretes, de uma habilidade pessoal que, historicamente, vem associada à capoeira. Diferente do significado que a palavra assume, em meados do século XX, para definir sujeitos pagos por coronéis para enxotar eleitores de junto dos espaços de votação.

Os Jogos de Salão

Entre os jogos de salão demarcados estão os de dama, paciência, bilhar, voltarete, boston, solo, a *quêda franceza*, as prendas e as charadas. Esses jogos parecem contribuir para o envolvimento dos estudantes com a população da cidade de São Paulo, configurando-se em uma forma de estabelecer uma aproximação, o que não acontecia cotidianamente. Ao contrário: as escaramuças entre os estudantes e paulistanos eram para lá de comuns, conforme mostra Almeida Nogueira ao longo de sua obra.

Os Passeios

No cotidiano dos sujeitos pertencentes à Academia Jurídica também estavam presentes os passeios. Estes eram feitos em diversas horas do dia, individualmente ou em grupos, e não apenas por estudantes, o que assegura também que essa atividade colaborava na construção das relações sociais entre estudantes e entre eles e os professores da Academia e a população de São Paulo.

As Práticas Musicais

Vários instrumentos eram tocados. Entre eles, mapeamos: o piano, a flauta, o bandolim, o violão, a rabeca, a guitarra, o cavaquinho, a clarineta, a trombeta e o violino.

A música era outra diversão que atraía muito os estudantes e também provocava a caracterização das diferenças entre eles. Almeida Nogueira reporta essa atividade em boa parte de sua obra, ressaltando os bons e os maus instrumentistas e cantores da época na Academia.

A passagem a seguir revela algumas relações estabelecidas, a partir dessas práticas:

Em noites de luar, elle e mais dois companheiros também musicos diletanti, o Chicão e o Serapião, faziam concertos que attrahiam áquella praça varias familias, as quaes se conservavam assentadas nas escadarias da Sé ou em passeio

pelo largo até alta noite, presas pelo encanto da musica dos tres rapazes. (NOGUEIRA, 1908, v. 3, p. 247)

Podemos perceber que essas práticas ampliavam as relações dos estudantes e funcionavam como atração artística em uma cidade, à época, desprovida de equipamentos públicos ligados às artes, ao divertimento mundano.

AS PRÁTICAS DE DIVERSÃO NÃO-CORPORAIS

As Produções Artísticas e Literárias

Os estudantes reuniam-se em associações literárias, sociedades acadêmicas e científicas e agremiações políticas, para discutir diversos assuntos, tais como a política, a literatura, a ciência, a religião, a Academia e o amor. Esses temas produziam na Academia muitas divergências entre os estudantes e, conseqüentemente, isso influenciava as relações estabelecidas entre eles. Foi marcante a presença de jornais, revistas, folhas e, também, o envolvimento dos estudantes na sua fundação, redação e colaboração. Não é sem razão que Adorno (1988) reputa a essas práticas um caráter formativo muito mais relevante do que a própria formação jurídica oferecida pela Academia.

Os Espetáculos

Outras diversões que encantavam todos os estudantes, como bem aponta Nogueira em toda a obra, eram os espetáculos teatrais, musicais e circenses. Algumas companhias de circo e de teatro passavam pela cidade de São Paulo e se apresentavam nos barracões de lona e nos teatros públicos e particulares. Vale ressaltar que, além dos estudantes irem aos espetáculos, eles, também, os produziam e representavam.

As diversões artísticas foram uma das maneiras encontradas pelos estudantes de Direito para expor suas posições políticas e ideológicas, tanto que, muitas vezes, o Governo Imperial proibiu a exibição destas apresentações, por tratarem de temas indesejáveis.

As Festas

Os estudantes da Academia promoviam e participavam de diversas festas na cidade de São Paulo. Para comemorar a formatura, faziam a *opa*, que geralmente acontecia nas confeitarias. As Associações Literárias e as Sociedades Acadêmicas promoviam festas e bailes em datas comemorativas, como no dia sete de setembro e nas datas da fundação da Academia e do Colégio Pedro II. Além disso, promoviam jantares quando havia alguma autoridade na cidade e participavam das ceias realizadas nos hotéis, principalmente às quartas-feiras.

Outra situação observada com frequência na obra de Almeida Nogueira é que a presença dos estudantes significava uma ameaça aos festejos religiosos e populares, como as quadrilhas, a Páscoa, as fogueiras de São João, as procissões, as cavalhadas, as patriotadas, os carnavais e os entrudos. Isso porque, muitas vezes, as autoridades diziam que os estudantes não tinham bom comportamento nessas comemorações, como exemplificamos a seguir, na fala do bispo diocesano D. Manuel Joaquim Gonçalves da Andrade, retratada por Nogueira (1907, v. 2, p. 85-86): “nas igrejas, quando assisto ás festividades, [...] tenho observado, ao tempo que por ella passo, que elles mui pouca decencia guardam [...]”.

Percebemos que em diversos momentos havia uma oscilação no trato com os estudantes, ora eram bem recebidos e, ora, rejeitados.³ Eles utilizavam esses momentos para exercitar a irreverência e, por vezes, o desprezo pela cidade e pelos paulistanos, que, nos dizeres de Spencer Vampré (1977, v. 1, p. 40), lembrando os primeiros tempos da Academia, afirma: “Foram-se as repúblicas, as patuscadas acadêmicas, que enchiam de rumor e de festa, a quieta cidade de cem anos atrás, onde o estudante era o rei, e a Academia o centro intelectual, financeiro, e moral, de tudo”.

3 Os versos satíricos de Francisco José Pinheiro Guimarães dão mostra da representação que os estudantes construíam da gente paulistana: “Comendo içá, comendo cambuquira/Vive a afamada gente paulistana,/ E os tais a quem chamam caipira/Que parecem não ser da raça humana”. (VAMPRÉ, 1977, v. 1, p. 79)

As Brincadeiras

O espaço da Academia e seu entorno propiciavam aos estudantes, além da formação acadêmica, momentos de divertimento. A obra de Almeida Nogueira narra inumeráveis casos de brincadeiras, *pilhérias*, travessuras, *breijerices*, *gaiatices*, *pândegas* e *rôlos* em que se envolviam cotidianamente os estudantes.

Notamos que muitas dessas brincadeiras funcionavam para ridicularizar os sujeitos da Academia. Como exemplo, tomamos o caso das *broteradas*, em que os estudantes imitavam e zombavam de Avelar Brotero, professor da Academia, desde a sua fundação até o ano de 1871, pois ele, por descuido, trocava constantemente as sílabas e os sentidos das palavras ao falar, como no episódio ocorrido de um acidente de trem, relatado por Nogueira: “Milagrei escaposamente”, quando queria dizer, “Escapei milagrosamente”. As *broteradas* tornaram-se sinônimo de qualquer trapalhada.

Além disso, as fontes mostram diversas brincadeiras empreendidas pelos estudantes, que apresentavam um caráter infantil, mas que os divertiam, como colocar ferradura no bolso do colega e tirar o assento das cadeiras. E ainda outras, surpreendentes, como o caso em que alguns estudantes convidaram seus amigos para um jantar, e serviram a eles um copo d’água como *pilhéria*, mas ao final o que lhes esperava era um *opparo banquete* no *Hotel Itália*. (NOGUEIRA, 1907, v. 2, p. 293-299)

Os Apelidos

Almeida Nogueira mostra, em sua obra, uma variedade de apelidos concedidos aos estudantes, professores e outros sujeitos da Academia. É interessante abordá-los neste estudo, pois os apelidos criados e recriados na Faculdade se referiam às representações postas e impostas naquele espaço. Isso porque os *apelidos* funcionavam para degradar e/ou exaltar; para evidenciar uma característica física, de comportamento ou de uso de algum objeto específico. Também serviam pelo simples

fato de serem o diminutivo do nome, por ser usado desde a infância e/ou para diferenciar os que tinham o mesmo nome.

Os Trotes

Já naquela época, o trote se apresentava como uma prática violenta, exercida pelos veteranos sobre os calouros. Era condenada, mas nada se fazia para impedi-la. Pode se ver, pelos relatos do memorialista, que esta prática atravessa os tempos e é vista como uma prática “natural” entre os jovens, e não como uma construção social e histórica.

Os novos acadêmicos eram atacados com veemência e com extrema violência por meio de vaias, zombarias, perseguições, brigas e agressões físicas, entre outros atos violentos. Exceção garantida para aquele que portasse a pasta de um quintanista, que a recebesse de presente. Este não podia ser atacado.

Podemos destacar algumas exceções com relação aos trotes, nas quais os calouros foram recebidos “no primeiro dia com musica festiva e amistosas aclamações... sem embargo de espirituosos gracejos que não poderiam offender os novatos”. (NOGUEIRA, 1912, v. 9, p. 92) Mas essa gentileza não era a regra. Isso não era o que acontecia no decorrer dos anos acadêmicos. Pode-se ver, ao longo da obra de Almeida Nogueira, que as relações entre os estudantes das diferentes turmas, em vários momentos, eram tensas, conflituosas, e ainda remetiam a discriminações e preconceitos.

Os Discursos Amorosos

A obra de Almeida Nogueira também revela os namoros, os amores platônicos, as paixões e os casamentos vividos pelos estudantes daquela época. Os flertes nas janelas e praças, as visitas às casas das senhoritas e as declamações de versos eram as principais formas de se iniciarem essas relações que, muitas vezes, deixavam os estudantes dispersos com relação aos estudos, como alegavam lentes e diretores.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos as representações sobre o conjunto das práticas de diversão produzidas pelos estudantes da Academia Jurídica de São Paulo, no século XIX, os dados mostram que essas práticas funcionavam como uma das táticas dos estudantes para construir suas relações sociais e de cotidianidade, no espaço da Academia e com a cidade.

Essas práticas podem ser consideradas como uma tática cotidiana, pelo fato de serem criadas, (re)criadas, adaptadas e dominadas pelos estudantes, no sentido de que eles próprios as organizavam e as empreendiam. É possível confirmar essa compreensão, quando tratamos da questão das associações literárias, sociedades acadêmicas e científicas e agremiações políticas, nas quais eles próprios estabeleciam a ordem das posições e dos serviços a serem cumpridos ou mesmo na utilização da capoeira – que ora funcionava como um jogo entre os pares, ora funcionava como um meio de defesa – utilizada à revelia do poder público, mas que contava com a leniência das autoridades, ao ser praticada por estudantes.

As práticas de diversão são, sobretudo, manifestações culturais. Elas contribuíram, efetivamente, no processo de construção da identidade dos estudantes, de uma visão de Academia como espaço de convivência viável de diferentes sujeitos sociais e, também, para a construção de certo tipo de cultura sobre a cidade de São Paulo. Nesse sentido, as práticas de diversão nos possibilitam desvendar e esclarecer muitas das relações sociais e de cotidianidade vividas pelos estudantes nessa época, como a forma de morar, de construir uma república, o gosto alimentar, a forma de se vestir, de se divertir e aspectos de certa solidariedade necessária que se construiu entre os diferentes sujeitos, como se dizia, “desterrados” na cidade de São Paulo.

É possível afirmar que as práticas de diversão eram plurais, não possuíam um sentido e nem um significado único, como é possível identificar nos casos dos apelidos e dos trotes, na maioria das vezes, efetivados de forma violenta. Outras vezes, funcionavam no sentido de minimizar a exclusão, como no caso das serenatas, em que parte da po-

pulação de São Paulo se ligava aos estudantes, ou mesmo no caso dos espetáculos teatrais, musicais e circenses, nos quais grupos sociais da cidade de São Paulo se envolviam.

Ressaltamos, ainda, que as práticas de diversão revelam que a Academia Jurídica de São Paulo abrigava uma diversidade de sujeitos no mesmo espaço, o que se opõe à ideia de um estudante universal. Nesse espaço, conviviam indivíduos vindos de várias regiões do país; pertencentes a diferentes condições sociais e crenças; sujeitos com gostos e modos distintos e que, como portadores dessas marcas culturais, produziam práticas de diversão também diferenciadas. Na Academia, a figura do estudante universal só era invocada quando foi necessário tirar proveito dessa identidade. Diante de uma situação social que pudesse produzir constrangimentos, invocava-se a figura deste estudante universal. Identificar-se como estudante de direito tinha ainda o poder de se incensar e se proteger socialmente, diante de inúmeras situações, circunstância bastante semelhante àquela mapeada por Le Goff (1989), ao discutir os intelectuais da Idade Média.

Como apontam os críticos dos memorialistas, as memórias e os relatos de Almeida Nogueira merecem ser questionados, interrogados. O discurso deste *espectador engajado* deve ser relativizado, para evitar cristalizações e fetichização.

Por outro lado, como o nosso trabalho aponta, suas memórias merecem também não ser esquecidas, pois são ricas em informações que esclarecem dimensões importantes da história cultural, como as práticas de diversão enfocadas em nossa pesquisa levadas a cabo pela “estudentada”.

Essa pluralidade de práticas de diversão, inscritas na obra de Almeida Nogueira, permite um aprofundamento nos estudos que vêm se ocupando das questões atinentes à cultura escolar, visto que, muito além das práticas escolares, propriamente ditas, elas contribuem, como bem coloca Bittencourt (2005, p. 9), para o enriquecimento dos estudos em história da educação que, tradicionalmente, são centrados nas

legislações, nas reformas de ensino, na história do pensamento e na filosofia da educação.

As práticas de diversão mostram com clareza que, mesmo em condições de inexistência de um divertimento propriamente dito e comercialmente organizado, os estudantes criaram, readaptaram, transformaram e se apropriaram de um espaço geográfico, inicialmente inóspito, diferente e distinto daquele dos quais eles eram provenientes, transformando-se em atores de uma configuração completamente nova, que estabeleceu uma relação de interdependência complexa entre professores e população paulistana, reafirmando a Academia como um local privilegiado de distribuição do conhecimento, de produção de práticas pedagógicas e rico em práticas culturais.

O estudo empreendido mostra, por exemplo, que a Academia Jurídica de São Paulo não se resumia, apenas, a uma burocrática instância de formação acadêmica ou mesmo a um espaço privilegiado da formação política que renunciasse o exercício do poder, como quer Adorno em *Os aprendizes do poder* (1988). A Academia de Direito era, também, um espaço bastante rico em práticas culturais, sendo responsável pela construção de inúmeras relações cotidianas entre os sujeitos que a frequentavam e permaneciam em seu entorno, reservando surpresas aos pesquisadores que se ocupam das práticas cotidianas acobertadas pelo peso das análises estruturais, relativizado pela descoberta de novas fontes e aprofundamento sobre os sujeitos que dão cor e vida às instituições.

REFERÊNCIAS

ADÃO, K. do S. Tempo, Lazer e Processo Civilizador. In: SIMPÓSIO DE INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E LAZER, 3., 1998. Piracicaba. *Anais...* Piracicaba: UNIMEP, 1998. p. 148- 153.

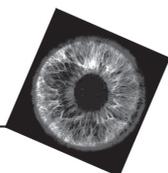
ADORNO, S. *Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

- BITTENCOURT, A. B.; FARIA, A. L. G. de. Editorial. *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP*. v. 16, n. I (46), p. 7-9, jan./abr. 2005.
- BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.
- _____. *Sociologia*. Organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983b.
- BRUHNS, H. T. (Org.). *Lazer e Ciências Sociais: diálogos pertinentes*. São Paulo: Chronos, 2002.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CERTEAU, M. de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar*. Tradução Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990. 244p.
- DIAS, M. H. O diário de São Paulo como fonte. In: VIDAL, D. G; SOUZA, M. C. C. C. de (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 21-31.
- ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994. v. 1.
- _____. *O processo civilizador: formação de Estado e civilização*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1993. v. 2.
- FARIA FILHO, L. M. de. Fazer História da Educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: FARIA FILHO, L. M. de (Org.). *Pensadores sociais e História da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 239-256.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1995.
- _____. *História concisa do Brasil*. São Paulo: Edusp, 2002.
- GEBARA, A. *Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento sociológico*. Piracicaba, SP: Biscalchin, 2006.
- GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HILSDORF, M. L. S. A série *Ofícios diversos* do Arquivo do Estado de São Paulo como fonte para a História da Educação Brasileira. In: VIDAL, D. G.;

- SOUZA, M. C. C. C. de (Org.). *A memória e a sombra: a escola brasileira entre o império e a república*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 13-20.
- LE GOFF, J. *Os intelectuais na idade média*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MARCHI JÚNIOR, W. A teoria do Lazer de Elias e Dunning. SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR: HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E CULTURA, 6., 2001. Assis. *Anais...* Assis: UNESP, 2001. p. 120-124.
- MICELI, S. *Intelectuais e classes dirigentes no Brasil (1920-1945)*. São Paulo, Rio de Janeiro: Difusão Editorial, 1979.
- NOGUEIRA, A. *Tradições e reminiscências*. Estudantes, estudentões e estudentadas. 1907-1910, 9 v.
- PAIS, J. M. Lazer e sociabilidades juvenis: um ensaio de análise etnográfica. *Análise Social*. Lisboa, v. XXV (108-109), p. 591-644, 1990.
- PORTES, É. A.. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- PORTES, É. A.; CRUZ, R. A. da. *Trajetórias e estratégias sociais e escolares do pardo José Rubino de Oliveira (1837-1891): da selaria em Sorocaba às arcadas jurídicas do largo de São Francisco*, São Paulo. In: PEREIRA, L. H. P.; OLIVEIRA, W. C. de (Org.). *Práticas educativas: discursos e produção de saberes*. Rio de Janeiro: e-papers, 2006. p. 147-170.
- ROSA, M. C. A festa como possibilidade de lazer: a visão de Sebastian de Grazia. In: RODRIGUES, M. A. A. et al. (Org.) *Coletânea do IV Encontro Nacional de História do Esporte, Lazer e Educação Física*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física. 1996. p. 375-380.
- SANTOS, M. D. dos. *Na intimidade de um estudante solitário*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2026.html>. Acesso em: 6 jul. 2011.
- VAMPRÉ, S. *Memórias para a História da Academia de São Paulo*. Brasília: INL, Conselho Federal de Cultura, 1977. 2v.
- WERNECK, C. L. G.; ISAYAMA, H. F. (Org.). *Coletânea do IV Seminário "Lazer em debate"*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento Educação Física, CELAR, 2003.

WERNECK, C. L. G. Lazer, História e Pesquisa: reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudo sobre o assunto (1926- 1964). In: WERNECK, C. L. G *Lazer, Trabalho e Educação: relações históricas, questões contemporâneas*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, CELAR-DEF, UFMG, 2000.

Sobre os Autores



ALAIN COULON

Sociólogo, professor de Ciências da Educação na Université Paris 8 e diretor do Departamento de Estratégia para Educação Superior e Integração Profissional do Ministério do Ensino Superior e da Pesquisa da França até 2012. Autor dos livros *Etnometodologia, A Escola de Chicago, Etnometodologia e Educação* e *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*, todos com edições brasileiras.

ANA MARIA FREITAS TEIXEIRA

Socióloga pela Universidade Federal da Bahia. Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8. Professora adjunta da Universidade Federal de Sergipe.

DÉBORA CRISTINA PIOTTO

Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Professora adjunta do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo.

ÉCIO ANTÔNIO PORTES

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Realizou estágio pós-doutoral no Centro de Investigação Identidade(s) e Diversidade(s) do Instituto Politécnico de Leiria, Portugal e no Observatório da Vida Estudantil da Universidade Federal da Bahia. Professor adjunto da Universidade Federal de São João del-Rei.

FELIPE DE SOUZA TARÁBOLA

Mestre e doutorando em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), vice-diretor e professor de Sociologia da Escola de Aplicação da FEUSP, professor de Sociologia e Filosofia da Educação da Universidade de Santo Amaro, UNISA-SP.

GEORGINA GONÇALVES DOS SANTOS

Doutora em Sciences de L'éducation - Université de Paris VIII (2006). Professora adjunta da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Diretora do Centro de Artes, Humanidades e Letras da Universidade Federal do Recôncavo Bahiano. Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade da Universidade Federal da Bahia.

ISABELA CARDOSO DE MATOS PINTO

Assistente Social, mestre em Saúde Coletiva, doutora em Administração. Professora adjunta no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia.

LILIANA SANTOS

Psicóloga, mestre em Psicologia e doutoranda em Saúde Pública no Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia.

MARINA SANTOS COSTA

Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de São João Del-Rei. Mestre em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares pela Universidade Federal de São João Del-Rei.

NAOMAR DE ALMEIDA FILHO

Médico e professor titular do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutor em Epidemiologia pela University of North Carolina, ex-reitor da UFBA. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade.

ROSÂNGELA DA LUZ MATOS

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará, bolsista de Pós- Doutorado Institucional (PNPD CAPES) na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Pesquisadora do Observatório da Vida Estudantil da UFBA.

SAEED PAIVANDI

Doutor em Ciências da Educação, Professor da Universidade de Paris 8 (1997-2010), professor atual da Universidade de Lorraine e membro do Centro de Pesquisa sobre as Inovações Práticas e Políticas da Educação da Universidade de Paris 8 (1988-2000). Pesquisador do Observatório da Vida Estudantil da Universidade de Paris 8 (1993-2002), cofundador do Centro de Pesquisa sobre Ensino Superior da UP8.

SAMIR PÉREZ MORTADA

Doutor em Psicologia Social pela USP, professor/coordenador do Curso de Psicologia da Faculdade Social da Bahia. Professor dos cursos de especialização e de graduação em Psicologia da Faculdade São Bento da Bahia. Também é colaborador do Centro de Memória do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Atualmente, faz parte do banco de avaliadores de cursos de graduação (BASIS) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SONIA MARIA ROCHA SAMPAIO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professora Associada do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA. Ex-Coordenadora de Ações Afirmativas, Educação e Diversidade da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil. Dirige o grupo de pesquisa Observatório da Vida Estudantil e coordena o Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (UFBA). Pesquisadora do Programa Pesquisador UFBA de Produtividade CNPq.

WÂNIA MARIA GUIMARÃES LACERDA

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2006). Professora adjunta da Universidade Federal de Viçosa.

	COLOFÃO
Formato	<i>17 x 24 cm</i>
Tipologia	<i>Arno Pro Sm Text</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m² (miolo)</i> <i>Cartão Supremo 300 g/m² (capa)</i>
Impressão	<i>Edufba</i>
Capa e Acabamento	<i>Cian Gráfica</i>
Tiragem	<i>400</i>