

ASPECTOS PSÍQUICOS DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES PROLONGADAS NAS CAMADAS POPULARES

PIOTTO, Débora C. – IPUSP – dcpiotto@usp.br

GT: Psicologia da Educação / n.20

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Introdução

Os trabalhos que versam sobre histórias de sucesso escolar ou sobre trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares, no Brasil, são menos freqüentes quando comparados à produção científica sobre o fracasso escolar nos meios populares.

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

Uma dessas pesquisas é a realizada por Lahire (1997) – sociólogo francês – na qual ele investigou as relações entre as posições escolares de 26 crianças provenientes de camadas populares que freqüentavam a 2ª série do correspondente ao Ensino Fundamental na França e suas configurações familiares. Nos perfis descritos, há casos que vão desde “fracassos” previsíveis – isto é, realidades escolares difíceis vividas por alunos cujos pais possuem baixa escolaridade, profissões não-qualificadas, o que caracterizaria uma situação de baixo capital cultural¹ –, passando por histórias de “fracassos” improváveis – ou seja, crianças que, apesar de viverem em condições mais favoráveis à escolarização (pais com maior nível de instrução, por exemplo), têm desempenho acadêmico bastante ruim –, até os casos de “sucessos” brilhantes de alunos que, embora sujeitos a condições extremamente difíceis no tocante ao trabalho acadêmico, possuem um desempenho escolar exemplar. Apesar da semelhança de origem social e condições de vida, os caminhos percorridos pelas trajetórias escolares dessas crianças são heterogêneos e múltiplos. E foi sobre as razões das improbabilidades que se debruçou Lahire.

¹ O conceito de capital cultural – proveniente dos trabalhos de Bourdieu (ver, por exemplo, Bourdieu, 1996a) – é definido por Lahire como princípio socializador mais adequado ao mundo escolar.

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

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

É essa herança psíquica que explica algumas das histórias de “sucessos” escolares improváveis². Para Lahire é a combinação de características da configuração familiar que possibilitará a explicação de êxitos escolares imprevistos.

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

Além disso, para que a “transmissão” do capital cultural ocorra, são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto

² Apesar da dimensão relativa que Lahire (1997) atribui às noções de “sucesso” e “fracasso” escolar – colocando sempre tais termos entre aspas –, para a definição dos perfis, o parâmetro adotado foram as notas obtidas pelas crianças na avaliação nacional do sistema de ensino francês. Os alunos considerados em situação de “sucesso” escolar obtiveram notas acima de 6,0.

subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado.

Alguns dos pressupostos teórico-metodológicos do trabalho de Lahire (1997) estão presentes em pesquisas brasileiras surgidas, a partir principalmente da década de 1990, na área da Sociologia da Educação, e que têm como objeto de estudo trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. Como exemplo podemos citar os trabalhos de Vianna (1998) e Portes (2001).

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

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

Vianna (1998) discute uma ordem de questões que se pode denominar de psíquicas. Dificuldades psicológicas, advindas do distanciamento cultural e social do mundo familiar à medida que se trilham caminhos escolares mais longos, são apresentadas em várias das biografias analisadas. O sofrimento pode ser vivido tanto no contexto da experiência escolar como no das relações familiares.

O enfoque no choque ou na ruptura cultural está presente também na área da Psicologia da Educação. Nicolaci-da-Costa (1987) considera a possível existência de problemas subjetivos para os membros das camadas populares com bom desempenho na escola. Entendendo tais problemas como resultados de um choque cultural entre escola e família, a autora afirma que o sucesso escolar do aluno dos meios populares tem o poder de roubar-lhe a identidade cultural³.

Observando uma classe considerada “fraca”, Patto (1990) refere-se às crianças tidas como “bons alunos” como aquelas que fazem exemplarmente o que a professora

³ Para uma discussão crítica sobre essa afirmação, sugerimos a consulta a Bosi (2005), Bosi (2004), Sader; Paoli (1997) e Chauí (1993).

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

Dado o exposto, consideramos importante refletir também acerca de outras questões atinentes a trajetórias escolares bem sucedidas nas camadas populares, como por exemplo: seriam essas suas únicas facetas? Quais os custos psíquicos de uma trajetória escolar prolongada? E os benefícios? Trajetórias de escolarização prolongada seriam sempre fonte de sofrimento?

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

Para isso, apresentaremos entrevistas realizadas com cinco alunos dos cursos de mais alta seletividade da Universidade de São Paulo (USP) – *campus* Ribeirão Preto provenientes das camadas populares.

A seleção dos cursos foi feita com base nos critérios relação candidato/vaga e nota de corte. Foram selecionados os cinco cursos com as taxas de seletividade mais altas nesses dois critérios entre os anos 2001 e 2005, dentre os onze existentes no *campus* Ribeirão Preto em 2001. Assim, os cursos selecionados foram: Psicologia, Medicina, Biologia, Administração e Farmácia.

O acesso aos estudantes ocorreu através de indicações de assistentes sociais, de alunos e de funcionários das diferentes faculdades. Todos os estudantes entrevistados residiam na moradia estudantil.

As entrevistas versaram sobre a trajetória escolar e a experiência universitária dos estudantes, compondo histórias de vida escolar. Para a realização das entrevistas apoiamos-nos nas contribuições teórico-metodológicas de Bosi (1979).

Trajetórias escolares prolongadas: solidão e desenraizamento

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

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

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

Pedro⁴, 22 anos, aluno do quarto ano do curso de Biologia, fala a respeito de tais sentimentos. Filho de um pedreiro que cursou até a 4ª série e de uma dona de casa que concluiu curso técnico, esse jovem conseguiu, com a ajuda de familiares, uma bolsa de estudos para realizar o Ensino Médio em colégio particular de uma cidade vizinha à sua, para onde 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 Fundamental, encaminharam-se para o trabalho (na lavoura ou no comércio). E, apesar de, segundo seu relato, relacionar-se bem com os novos colegas, a convivência com eles restringia-se ao período em que permanecia na escola. Estando longe dos antigos e dos novos amigos, os anos do Ensino Médio foram marcados pela solidão. Nas palavras de Pedro: “Foram anos tristes assim...!”. Ele ressalta que esse sentimento de solidão era fruto do grande esforço e da dedicação aos estudos, sobretudo 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,

⁴ Todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

quando ele diz, por exemplo, que encontrar os novos amigos em outros momentos fora da escola “era possível”, mas que não ocorria por “falta de jeito mesmo”. Se esse jovem não tivesse sido aprovado no exame do vestibular, a solidão seria completa: “E então no terceiro ano, nossa! Eu fiquei muito infeliz, credo! Se eu não tivesse passado, acho que se eu não tivesse passado eu acho que não teria mais nenhum amigo...”.

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

A solidão e o desenraizamento também marcaram o primeiro ano do Ensino Médio de Antônio, 23 anos, aluno do quinto ano do curso de Farmácia, filho de um fundidor aposentado que cursou até a 3ª série e de uma costureira que completou a 4ª série primária. Para esse jovem, que trabalhou na adolescência em uma fábrica de estofados, em outra de vassouras, em uma gráfica e fez um curso de “Guarda mirim”, seu destino natural, findo o Ensino Médio, seria o trabalho: “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 extra-escolar, aspecto também semelhante à história do estudante Pedro. Ademais, o primeiro ano foi bastante confuso para Antônio, confusão que ia desde entender as novas possibilidades que se lhe apresentavam naquele momento, como prestar vestibular e realizar um curso superior, até uma confusão de ordem mais emocional quando esse jovem parece falar a respeito dos efeitos do desenraizamento. Ao distanciar-se de sua origem social, Antônio fica confuso e não

sabe como agir: “...o primeiro ano foi um período meio, assim, de mistura, foi meio misturado, eu não sabia ainda onde que eu estava, como eu devia me portar, pensar, sabe?”. A partir do segundo ano na escola particular seu sentimento de pertença parece aumentar, tendo contribuído para isso a monitoria que Antônio passa a exercer, conseguida por uma professora da escola; ser monitor – de todas as disciplinas, 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 – Colégio Bandeirantes⁵. 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 idéia de enigma remete à dificuldade subjetiva em decifrar uma mensagem misteriosa a que pessoas mais pobres estão continuamente sujeitas em diferentes contextos sociais: “você são inferiores”. A humilhação social é um sofrimento provocado pelo impacto psicológico dessa mensagem enigmática e representa a impossibilidade de ser reconhecido como um igual (Gonçalves Filho, 1998).

Carlos, juntamente com os demais alunos bolsistas, teve dificuldades para acompanhar o ritmo da nova escola e assustou-se 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

⁵ 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 sócio-econômico.

que se recusou a fazê-lo, respondendo que não iria ajudá-lo pois ele poderia “ficar na frente no currículo”.

Tal recusa é não só a primeira lembrança relatada por Carlos em relação à escola como também o primeiro, e talvez um dos 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 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 quê Carlos não soube lidar naquela época?

A situação mais difícil a ser enfrentada por ele na nova escola não foi, parecidos, 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, tal convivência deu-se na universidade.

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

Ao chegar no câmpus da 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 “difícilíssima”, 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 apoiou-se no que ele denomina de “discurso do proletário injustiçado”. Esse recurso foi muito importante para auxiliá-lo na tarefa de encontrar um lugar no novo mundo que se lhe apresentava. Todavia, segundo sua avaliação, dificultou ainda mais a convivência com os colegas, pois ele se relacionava com uma representação e não com as pessoas que eram seus companheiros no Ensino Superior. Se por um lado, afirmar-se como estudante-trabalhador foi bom, pois o ajudou a enfrentar a nova situação, por outro foi ruim, 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 iniciou como office-boy e, posteriormente, passou para uma função de atendimento ao público.

Felipe conta que realizar Curso Superior em uma universidade pública era um sonho. No entanto, ao cursar o Ensino Médio no período noturno, ele afirma que sentia estar distanciando-se disso. O fraco ensino do colegial noturno, a perspectiva dos colegas de apenas obterem o diploma, a falta de compromisso dos professores, tornavam esse contexto um meio adverso para a concretização de seu desejo. Porém,

com a realização de um curso preparatório, aliado a esforço e determinação – Felipe estudava 12 horas todos os dias –, esse estudante consegue ser aprovado no vestibular.

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

Quando eu estava no colegial eu me sentia deslocado porque não era meu meio, e na faculdade eu também me sinto deslocado porque está muito discrepante do... (...) O pessoal é gente boa, assim, mas eu não consigo ter um entrosamento, sabe? Não consigo porque as conversas, também o meio desse pessoal que eu estou agora, também é diferente do meu, sabe?

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

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

Exemplo disso é a visão de Carlos a respeito da sua experiência no Colégio Bandeirantes. Apesar de esse estudante ter sofrido o golpe da humilhação social, não sucumbiu a ele; antes tirou proveito e aprendizado dessa experiência. Carlos considera que a vivência nessa escola representou uma quebra em sua trajetória escolar mas “positiva” e não “ruim”, classificando-a como uma “experiência rica”. Uma das vantagens que tal experiência lhe trouxe foi proporcionar uma bagagem de conhecimentos que lhe possibilitou cursar o primeiro colegial⁶ novamente com muita facilidade, na medida em que “já sabia muita coisa, era bem mais adiantado”, contribuindo para o resgate de uma posição de destaque na escola. Além disso, a experiência naquele colégio lhe permitiu conhecer a dimensão da desigualdade escolar ao mostrar-lhe a diferença existente entre o ensino da escola na qual estudava – uma boa

⁶ 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.

escola pública – e onde era considerado “bom aluno” e uma escola particular destinada às mais altas camadas sociais. O conhecimento dessa discrepância foi importante para estimulá-lo a estudar e para preparar-se quando, tempos depois, resolveu prestar vestibular para o curso de Medicina.

Para além do sofrimento

O relato dos entrevistados também mostra que o ingresso e a permanência na universidade não significa necessariamente fonte de sofrimento para os estudantes das camadas populares no tocante à relação com suas famílias.

Na história de Antônio, por exemplo, para além da possibilidade de ascensão social individual, entrar na universidade pública significou também uma mudança de pensamento não só sua mas de toda sua família. A experiência desse estudante nos permite afirmar que existem outros sentidos para a relação entre filho/aluno e família diferentes do sofrimento advindos de um distanciamento cultural. A experiência de Antônio tem contribuído para que sua família mude a forma de pensar a escolarização. 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 sua experiência tem sido fonte 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 quê 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 puderam ir conhecendo melhor do que se tratava o curso de Biologia. A dificuldade dos pais de Pedro entenderem sua escolha profissional pode ser considerada consequência da distância cultural que separa seus cotidianos do Ensino Superior. Todavia, a própria experiência universitária do filho pôde ajudar a mudar essa visão, permitindo uma ampliação de horizontes não só a Pedro mas também a seus pais.

A distância cultural, que se acentua com a experiência universitária, entre pais e filho não nos parece ser vivida como sofrimento e sim como oportunidade de crescimento para ambos.

Felipe refere-se a uma ampliação de hábitos por parte de sua família e maior aceitação de diferentes estilos de vida 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 no Ensino Superior pode trazer mudanças positivas também para suas famílias. Para além do orgulho e da alegria dos pais, a presença dos filhos em uma universidade pública parece representar para as famílias possibilidade de crescimento.

Em relação à experiência universitária dos estudantes, embora eles relatem choques e embates, o sofrimento também não é a característica predominante em suas narrativas. Antes a experiência na Universidade 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 ao Ensino Superior gratuito, esse estudante vislumbrava uma trajetória de vida pouco atraente: realizar um curso qualquer numa faculdade particular com muito sacrifício para pagá-lo, conseguir um emprego um pouco melhor e constituir família. A entrada na 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 que atualmente, mesmo já estando formado e tendo recém ingressado na pós-graduação, ainda se surpreende com as possibilidades que constantemente se lhe apresentam. Reforçando que considera a entrada na Universidade como um “divisor de águas” em sua vida, ele diz:

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

Os relatos dos estudantes têm permitido compreender não só as dificuldades enfrentadas, mas também as possibilidades que se lhes apresentam quando ingressam em uma universidade pública, significando tal experiência completa transformação em suas perspectivas de vida.

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 grande variedade de fatores. Poderíamos, por exemplo, interpretá-lo como resultante de um mecanismo psíquico de defesa, através do qual os estudantes estariam negando o sofrimento vivido por eles como forma de enfrentar as adversidades encontradas. Poderíamos ainda entender o fato como resultado da criação de uma biografia vencedora, no sentido da “ilusão biográfica” discutida por Bourdieu (1996b). No entanto, consideramos que ouvir o que o próprio estudante tem a dizer a respeito de si e de sua experiência contribui para a discussão sobre trajetórias escolares prolongadas nos meios populares.

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 psíquicos 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 auto-identificação 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, como discutidas por várias pesquisas – ver, além dos estudos já citados, também os de Silva (1999) e Zago (2006) – e que também aqui foram apresentadas, são muitas e devem ser seriamente consideradas se se deseja, de fato, ampliar o número desses alunos no Ensino Superior.

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

Referências Bibliográficas

ARENDDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1993.

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

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

BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. SP: TAQueiroz, 1979.

BOURDIEU, P. O novo capital. In: *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. SP: Ed. Papyrus, 1996a. p.35-52.

BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: Ferreira, M.M.; Amado, J. (orgs). *Usos & abusos da história oral*. RJ: Ed. FGV, 1996b. p. 183-191.

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

GONÇALVES FILHO, J.M. Humilhação social – um problema político em Psicologia. *Psicologia USP*, São Paulo, vol. 9, n. 2, p. 11–67, 1998.

_____. *Passagem para a Vila Joanisa – uma introdução ao problema da humilhação social*. São Paulo, 1995. Dissert. (mestr.) Ipusp.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. SP: Ática, 1997.

NICOLOCI-DA-COSTA, A.M. *Sujeito e cotidiano: um estudo sobre a dimensão psicológica do social*. RJ: Campus, 1987.

NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. Introdução. In: *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PATTO, M.H.S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. SP: TAQueiroz, 1990.

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

SADER, E.; PAOLI, M.C. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes). In: Cardoso, R. (org.) *A aventura antropológica – teoria e pesquisa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.39-67.

SILVA, J.S. “*Por que uns e não outros?*” – caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Vols I e II. Rio de Janeiro, 1999. Tese (dout.) PUC/RJ.

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

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.