

**Écio Antônio Portes**

TRAJETÓRIAS ESCOLARES E VIDA ACADÊMICA

**DO ESTUDANTE POBRE DA UFMG -**

**um estudo a partir de cinco casos**

**Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação**

Belo Horizonte  
2001  
**Écio Antônio Portes**

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES E VIDA ACADÊMICA DO ESTUDANTE**

**POBRE DA UFMG - um estudo a partir de cinco casos**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação

**Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Nogueira**

Belo Horizonte  
**Faculdade de Educação da UFMG**  
2001

Banca Examinadora

.....  
Profa. Dra. Maria Alice Nogueira (Orientadora)

.....  
Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

.....  
Profa. Dra. Leila de Alvarenga Mafra

.....  
Profa. Dra. Maria do Carmo Lacerda Peixoto

.....  
Profa. Dra. Maria José Braga Viana

## Agradecimentos

Aos jovens entrevistados e seus familiares, pela cooperação, compreensão e dedicação aos trabalhos propostos, sem os quais não existiria essa pesquisa.

À professora Maria Alice Nogueira, minha competente orientadora, rigorosa, dedicada, e de um carinho e amizade que não consigo expressar como sinto e deveria.

À Guiomar pelo seu importante e dedicado trabalho de transcrição de entrevistas.

A minhas amigas e companheiras de trabalho, em um tempo, na Fundação Universitária Mendes Pimentel, especialmente a Mariângela Machado Leão, Marta Guimarães e Andréa Lopes, pela constante cooperação.

A minhas colegas e meus colegas do Departamento das Ciências da Educação – DECED – da FUNREI, pela amizade, solidariedade, compreensão nos afastamentos necessários aos trabalhos do Doutorado.

A minhas colegas e amigas da turma de Doutorado: Ana Galvão, Francisca Maciel, Graça Pinheiro e Teresinha Cardoso, por tudo que caminhamos juntos e ainda temos de caminhar.

A minhas professoras e meus professores do Programa de Doutorado, Carlos Roberto Jamil Cury, Magda Soares, Lucília Regina Machado, Maria Alice Nogueira, Maria do Carmo Lacerda Peixoto e Cidinha Paiva, por tudo que me ensinaram e ensinam.

Ao professor Geraldo Tibúrcio, pela revisão dedicada que fez deste trabalho.

À FAPEMIG e ao CNPq, pelo financiamento dessa pesquisa, mesmo que parcial.



Para  
***Irace-Margarida***,  
mais que companheira,  
sempre!

*É a busca de quem somos, na distância  
De nós.*

Fernando Pessoa, *Os tempos*

## SUMÁRIO

RESUMO.....	0
8	
INTRODUÇÃO.....	0
9	
<b>CAPÍTULO I - A presença do estudante pobre no ensino superior brasileiro: das academias Jurídicas de Olinda/Recife e São Paulo à Universidade Federal de Minas Gerais.....</b>	<b>22</b>
Os pobres nas Academias Jurídicas de Olinda/Recife e de São Paulo nos Anos de 1827 a 1930.....	25
Os estudantes pobres na Universidade Federal de Minas Gerais.....	53
<b>CAPÍTULO II - As trajetórias sociais e escolares do estudante pobre: o caminho da ampliação dos horizontes.....</b>	<b>79</b>
ALICE: a caminho da sorte grande.....	83
ESDRAS: “Eu sempre tive boa vontade com a escola”.....	93
MÁRCIO: “Eu tenho um futuro pela frente”.....	106

MAURÍCIO: “Minha vida escolar sempre foi assim, cheia de altos e baixos”.....	120
ROSA: “Minha passagem pela escola é uma eterna busca”.....	133
BELA: “Meu mundo é a escola”.....	163
<b>CAPÍTULO III - A vida universitária: possibilidades e limites</b> .....	176
A condição econômica do universitário pobre.....	179
A vida de estudante.....	197
A vida acadêmica.....	208
<b>C O N C L U S ã O</b> .....	248
RESUMÉ.....	25
8	
ABSTRACT.....	25
9	
BIBLIOGRAFIA.....	26
0	

## RESUMO

Este trabalho busca compreender a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso, através do vestibular, a carreiras altamente seletivas na Universidade Federal de Minas Gerais, a saber: Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina. Ele se inspira e se apóia em trabalhos que investigam trajetórias escolares nos meios sociais



desfavorecidos tais como o de Hoggart (1975), Terrail (1990), Laurens (1992), Viana (1998), Souza & Silva(1999), entre outros.

Dessa forma, privilegiam-se na construção do objeto três momentos substantivos: a dimensão histórica, a reconstrução e a análise das trajetórias investigadas e a experiência universitária de cinco jovens pobres no decorrer de dois anos.

As indagações que orientaram a pesquisa empírica foram: existiram estudantes pobres nos cursos superiores, desde os seus primórdios? Se existiram, como é que os estudantes pobres viveram a experiência acadêmica no passado? Qual foi a trajetória de acesso dos universitários pobres, no passado e no presente, aos cursos altamente seletivos? No interior desses cursos, como é que se processa a vida cotidiana desses sujeitos? Como as condições materiais de existência afetam esses sujeitos no decorrer da aventura universitária?

Os dados empíricos foram extraídos de longas entrevistas efetuadas junto aos sujeitos, orientadas por temas como a condição econômica do universitário, a vida de estudante dentro e fora do *campus*, a vida acadêmica propriamente dita, principalmente naqueles aspectos atinentes à relação com os professores, com os colegas, à atuação na sala de aula e o desempenho acadêmico, com o objetivo de dar visibilidade ao estudante pobre no brutal e desigual jogo de acesso e permanência no ensino superior público, lá onde ele é mais difícil de ser jogado, nos cursos altamente seletivos.

## INTRODUÇÃO

Esta tese tem como tema central a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso, através do vestibular, a cursos altamente seletivos da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG -, a saber: Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina. Trata-se de trajetórias “estatisticamente improváveis”, pois elas desafiam as previsões acerca das reais possibilidades de esses jovens chegarem aonde chegaram, como vem mostrando as pesquisas sobre o acesso ao ensino superior público.

O meu envolvimento com o tema vem de longa data e obedece a mais do que determinações individuais: trabalhei, como pedagogo, na Fundação Universitária Mendes

Pimentel – FUMP -, de 1989 a 1996. Em 1993 apresentei uma dissertação de Mestrado (Portes, 1993), que cuidava de investigar as trajetórias e as estratégias escolares de um grupo de 37 universitários atendidos pela FUMP, até o momento que marcava a passagem dos mesmos no exame vestibular da UFMG. Mas as diferentes questões produzidas pelos universitários que procuravam pela assistência na FUMP (pedagógica, psicológica, psiquiátrica, social...) demandavam aprofundamento de estudos e novas pesquisas para uma devida compreensão, principalmente dos estudantes que freqüentavam aqueles cursos mais seletivos. Os resultados dos trabalhos em equipe mostravam que aqueles poucos estudantes pobres desses cursos, mesmo beneficiados pela FUMP, apresentavam um sofrimento mais acentuado nas suas vivências acadêmicas.

Uma compreensão do conceito de pobreza nos ajudava no atendimento a esses sujeitos. Ele vem sofrendo uma série de alterações desde o século XIX. Naquela época, pobre era todo aquele que vivia do trabalho manual, geralmente negros e mestiços e uma mobilidade na hierarquia social, principalmente nos centros comerciais das províncias onde os homens eram menos dependentes do que no campo, só era possível mediante arranjos e negociações: “Por maiores que fossem seu mérito e talento, o alforriado não podia transpor determinado limiar, a menos que contasse com um bom número de cumplicidades, não apenas entre outros ex-escravos, mas também, no mundo dos brancos, ou no dos que assim se consideravam” (Mattoso, 1992:590).

Em uma visão macro, já no século XX, para Abranches(1995), a pobreza é “destituição, marginalidade e desproteção” dos meios de sobrevivência física, dos benefícios do progresso, do acesso às oportunidades (de moradia, escolares, habitacionais, de saúde, de trabalho etc.), produzidas pela inoperância das políticas públicas. Ela é fruto, nesse caso, de causas “compósitas”. Em uma visão mais antropológica, Zaluar(1985:41) afirma que a pobreza “é um conceito comparativo, e sua qualidade relativa aos outros gira em torno da desigualdade social”. Ela não é uma consequência da cultura dos pobres. Ainda nessa visão, Sarti (1996), mesmo reconhecendo mudanças no eixo de interpretação da pobreza como ausência de direito, quando se estabelece uma relação entre pobreza e cidadania, afirma que o risco de se ver o pobre “como o avesso do que deveria ser” acaba sendo a “desatenção para a vida social e simbólica dos pobres no que ela representa enquanto positividade

concreta, a partir da qual se define o horizonte de sua atuação no mundo social e a possibilidade de transposição desta atuação para o plano propriamente político” (Sarti,1996:18).

Mesmo se se verifica um enorme avanço com relação ao número de filhos de trabalhadores de baixa renda na universidade brasileira, principalmente em alguns cursos como Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia de Minas, Física, Geografia, Geologia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Terapia Ocupacional, entre outros, como mostram os estudos produzidos por Schwartzman (1992); Paredes (1994); Mercuri, Moran e Azzi (1995); Braga, Pinto e Cardeal (1996); Bezzon (1997) e Whitaker & Fiamengue (1999), é verdade, também, que pouco se avançou naquelas carreiras tradicionais como Direito, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia e mesmo em carreiras mais recentes como Ciência da Computação, Comunicação Social e Fisioterapia, tornando tão difícil o acesso a essas carreiras por alunos egressos das escolas públicas que levam pesquisadores da questão a concluir que “são poucos os candidatos que desafiam a hierarquia não escrita dos cursos e carreiras” (Braga, Peixoto e Bogutchi, s/d:17). É que a entrada nessas carreiras parece ser restrita àqueles que possuem um volume mais significativo de capital escolar e cultural.

Nos anos 90, de acordo com o Perfil Sócioeconômico e Cultural dos Alunos de Graduação da UFMG (1996), que utiliza a classificação social da Associação Brasileira de Institutos de Pesquisa de Mercado – ABIPEME -, nos dados sobre a UFMG, verifica-se a presença de 28,5% de estudantes situados na Classe C, isto é, aqueles que possuem renda familiar de até 10 salários mínimos. Pode-se saber ainda que apenas 14,0% dos estudantes desta universidade possuem renda familiar de até 5 salários mínimos, sem maior precisão quanto à origem social dos pesquisados. E é nessa faixa de renda que se situam os sujeitos da minha pesquisa.

Os estudos sociológicos que orientavam os trabalhos práticos e teóricos desenvolvidos por nós no interior da FUMP e da UFMG evidenciavam que, para o filho do pobre a "passagem" do mundo escolar de nível médio para o mundo universitário é complexa e afeta sobremaneira a subjetividade desses sujeitos.

A nossa compreensão sobre as manifestações trazidas até nós pelos universitários pobres se ampliou diante do trabalho de Terrail (1990), ao mostrar, a partir de 23 relatos biográficos de filhos de operários por ele pesquisados, que o acesso, graças a uma escolaridade prolongada, à erudição e, ao mesmo tempo, à "vida burguesa", produziu um efeito de descontinuidade nesses sujeitos. Diante da constatação de que as determinações sociais são excessivamente complexas, o autor decide-se por passar do "porquê" ao "como", necessário para explicar o sucesso escolar dos filhos de operários, colocando-se uma série de questionamentos: como se operam os itinerários escolares mais longos nas famílias operárias? O que se passa nessas famílias, entre seus membros, nas suas relações com a escola, que torna possível o sucesso? Quais as famílias que conseguem mobilizar recursos suficientes (tempo, dinheiro), capacidade de energia e inteligência a serviço da causa escolar? Existem diferentes tipos de mobilização de recursos? Qual a parte dos pais, de um lado, e dos filhos interessados, de outro? Como os filhos vivem essa história? Dentre outras importantes conclusões Terrail mostra o fim da ilusão do universitário filho de operário, de que se poderia negar indefinidamente a origem social ao se penetrar no mundo acadêmico e vivê-lo como um universitário qualquer. Para Terrail (1990:239), o sucesso escolar dos egressos das famílias operárias implica penetrar em um universo hostil, no qual a diferença "não pode ser vivida como justaposição, mas como oposição, antagonismo, repressão das palavras e das práticas familiares".

Por sua vez, o trabalho de Laurens (1992) ampliava a nossa compreensão quanto ao processo de investigação das trajetórias escolares de filhos de operários. Os sujeitos de sua pesquisa são filhos de operários com sucesso escolar, inscritos ou que passaram por uma das treze escolas de engenharia de Toulouse. Sua pesquisa parte de uma série de questões tais como: quem são as exceções sociais que materializam o sucesso social? Qual é o seu perfil? Quem são seus parentes? Quem são os rapazes do povo, símbolos de todo um ideal social, que se tornam as elites francesas? Como é que eles chegam lá? O que o autor tenta explicar com esse conjunto de questões é que o sucesso escolar e, em seguida, social de qualquer filho de operário não é uma história de dons ou de disposições naturais ou de acasos e circunstâncias. Essa trajetória "extravagante" é também um processo histórico, familiar e social. O autor combina uma pesquisa quantitativa efetuada através de questionários e uma

pesquisa qualitativa, a partir da reconstrução biográfica de 31 casos. Segundo Laurens, seu objetivo é colocar em evidência o comportamento estratégico dos atores sociais, de observar como eles utilizam a margem de ação que lhes deixa a indeterminação social.

Estudos iniciais (Portes,1993; Portes e Carneiro,1997), levaram-me a importantes indagações para a contextualização da presente pesquisa: existiram estudantes pobres nos cursos superiores, desde os seus primórdios? Se existiram, como é que os estudantes pobres viveram a experiência acadêmica no passado? Qual foi a trajetória de acesso dos universitários pobres, no passado e no presente, aos cursos altamente seletivos? No interior destes cursos, como é que se processa a vida cotidiana desses sujeitos? Como as condições materiais de existência afetam esses sujeitos no decorrer da aventura universitária?

Para respondê-las, este trabalho cuida de pesquisar, descrever e analisar o estudante pobre no ensino superior, mais especificamente na UFMG, procurando oferecer uma compreensão mais específica da aventura escolar empreendida por este tipo de sujeito, compreensão que possa desvelar aspectos ignorados ou acobertados por práticas investigativas que cuidaram de estudar o ensino superior de forma estrutural, abrangente. Enfim, o meu objetivo é dar visibilidade ao estudante pobre no brutal e desigual jogo de acesso e permanência no ensino superior público, lá onde ele é mais difícil de ser jogado, nos cursos muito seletivos.

Ter o estudante pobre como objeto de estudo na perspectiva acima colocada se justifica quando observamos que esse tipo de estudante não tem se constituído ao longo dos tempos em objeto privilegiado de pesquisa. É o que nos mostra um levantamento efetuado em publicações reconhecidas na área da educação, como *a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, os *Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, a *Educação em Revista* da Faculdade de Educação da UFMG e mesmo junto aos resumos de *Teses em Educação* publicados pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Essas observações valem também para o *NUPES* - Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

Ao contrário, em outros países, como a França, por exemplo, existe um mapeamento sobre os estudantes universitários, que compreende desde a maneira de estudar (Lahire,1997b); suas condições de vida (Grignon et alii,1996); as formas de aprendizado do

"ofício de estudante " (Coulon,1995); como é o mundo vivido pelos estudantes (Galland et alii,1995); as desigualdades observadas quando da seleção às carreiras universitárias (Bisseret,1974) e ainda a tentativa de compreender a experiência, os comportamentos dos estudantes e suas formas de viver os estudos e sua vida pessoal, dentro e fora da universidade francesa (Lapeyronni e Marie,1992).

Existem ainda estudos que cuidam de explicar, prioritariamente, as trajetórias e as estratégias de universitários pertencentes aos meios populares, como os de Terrail (1990) e Laurens (1992). No contexto inglês, é importante ressaltar o trabalho de Hoggart (1975) sobre os processos vivenciados por filhos de trabalhadores que ascendem aos mais elevados níveis de ensino daquele sistema escolar.

Inspirados nos trabalhos que se ocupam com as trajetórias e as estratégias dos sujeitos provenientes das camadas populares, em meados dos anos 90, é que alguns olhares se voltaram para o universitário pobre enquanto objeto de estudo, colocando em cena alguns trabalhos, como o de Portes(1993); Muzzeti(1997); Viana(1998) e Souza e Silva(1999). Todos esses trabalhos tomam como ponto de partida o sujeito já no interior do curso superior, ou seja, observam uma trajetória de “sucesso”. Importante ressaltar que boa parte desses estudos nasceram e vêm se frutificando no interior do Grupo de Trabalho Sociologia da Educação da ANPEd . Fora desse espaço, mais recentemente apareceu o artigo de Maris, Fernandes e Batista(1998), sobre os universitários favelados da cidade do Rio de Janeiro.

Portanto, ter como objeto de estudo a experiência vivida pelo estudante universitário pobre nos cursos altamente seletivos é uma opção de pesquisa que só se viabiliza quando o olhar do pesquisador se desvia das questões macroestruturais para mergulhar no interior de determinadas instituições escolares à procura de compreender, descrever e analisar o funcionamento dessas instituições, mediante novos questionamentos que procuram privilegiar as ações dos sujeitos.

A investigação de trajetórias “espetaculares” encontra apoio em pesquisas que se ocupam com casos “paradigmáticos” (Elias,1994), ou mesmo os casos onde “os problemas de certas pessoas são particularmente elucidativos para a análise da evolução cultural”, conforme Hoggart (1975:162). Pois a atenção a fenômenos como a entrada e permanência

de estudantes pobres em cursos altamente seletivos da UFMG suscita a reflexão não só sobre esses, mas também sobre o conjunto dos estudantes.

Não é sem razão que Laurens (1992:30), ao justificar por que escolheu as escolas francesas de engenharia para observar os filhos de operários que adentravam seus cursos, afirma:

Nós quisemos observar as trajetórias de sucesso escolar no meio operário lá onde elas são as mais espetaculares, afim de fazer ressaltar fortemente a estratégia educativa familiar que elas encerram. Foi, portanto, nas escolas superiores que nós contactamos os estudantes de origem operária, naquelas fileiras onde as representações de filhos de operários são as mais fracas: aproximadamente 5%.

No caso da UFMG, a origem social joga, fundamentalmente na seleção e classificação daqueles que buscam os cursos que se situam no topo da hierarquia universitária. Dessa forma, não se pode esquecer, como bem nos mostra Lahire(1997b), em seu trabalho sobre as maneira de estudar dos estudantes franceses, que a origem social "joga fundamentalmente: 1) sobre a possibilidade bastante desigual de acesso ao ensino superior; 2) sobre a probabilidade bastante desigual de acesso aos diferentes estabelecimentos e tipos de estudos no ensino superior e 3) sobre a probabilidade de forte desigualdade de efetuar os estudos longos”.

Ao escolher o estudante pobre, poderia, na expressão de Laurens (1992:241), “retirar o véu que recobre os itinerários sociais atípicos e o sucesso escolar no meio popular”. Mas poderia também compreender por que, mesmo beneficiados pela assistência oferecida pela FUMP, eles manifestam um acentuado sofrimento nas suas vivências acadêmicas, ao cursar carreiras altamente seletivas, à semelhança de estudantes ingleses bolsistas, “bem dotados” escolarmente, pesquisados por Hoggart (1975:169):

O seu treino de "passador de exames" de pouco ou nada lhe serve agora. Tem dificuldade em orientar-se num mundo onde já não há um professor a quem é necessário agradar, um rebuçado no fim de cada etapa, um diploma, um lugar certo no degrau de cima. Sente-se infeliz numa sociedade imensa e confusa, ilimitada, desordenada, sem aquecimento central, na qual não são nem os mais trabalhadores, nem os mais espertos, que recebem os rebuçados; na qual factores imponderáveis como a "personalidade", a "sorte", a "sociabilidade", a "ousadia", pesam muito na balança.

## **Metodologia**

A proposta de pesquisa, desencadeada pelos trabalhos desenvolvidos na FUMP e orientada pelos estudos empreendidos, indicava que, para se conhecerem aqueles aspectos mais atinentes à vida universitária do estudante pobre no interior de cursos muito seletivos, era necessário efetuar um acompanhamento dos jovens, evitando-se, assim, observar a sua vida universitária em um só momento.

Todavia, acreditava, também, que seria interessante examinar as condições históricas que foram lentamente possibilitando que estudantes pobres freqüentassem ensino superior em espaços privilegiados. Queria buscar na história a justificativa e a compreensão de elementos para a manutenção, no presente, de estudantes pobres no ensino superior público. Como ponto de partida para a investigação das condições históricas, optei por estudar as academias jurídicas de Olinda/Recife e de São Paulo e, mais recentemente, a Universidade Federal de Minas Gerais. Aquelas, por abrigarem um dos cursos que fundam o ensino superior no Brasil; e esta, por sua reconhecida história de atendimento do universitário pobre.

Acreditava ainda que, no presente, um processo de monitoramento das circunstâncias sociais e escolares presentes e constitutivas da trajetória acadêmica, vivenciadas pelo universitário egresso das camadas populares no espaço da Universidade, pudesse ser realizado através dos arquivos da FUMP, do histórico escolar produzido pelos entrevistados na UFMG e pelas entrevistas e relatos coletados no decorrer de quatro semestres. Ele poderia propiciar a reconstrução do clima em que se estabeleceu o jogo pela permanência no sistema escolar, seja na educação básica, seja no ensino superior. Diante desse propósito, escolhemos seis universitários, um para cada um dos seguintes cursos:



Ciências da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina.

Mesmo que estudos como o de Braga, Peixoto e Bogutchi (s/d), e o próprio Perfil Socioeconômico e Cultural dos Alunos de Graduação da UFMG (1997) autorizem a dizer que as carreiras por mim privilegiadas possam também ser “carreiras elitizadas”, não tratarei desta questão neste espaço, visto que, para utilizar a categoria “elitizado”, deveria empreender todo um estudo da origem e da condição socioeconômica e cultural dos diferentes estudantes que buscam essas carreiras, o que foge ao meu propósito nesta tese.

A definição da escolha dos cursos altamente seletivos, tendo o concurso vestibular como parâmetro, pode-se dar por duas vias. Uma, recorrer à relação candidato/vaga aos diferentes cursos, de tal forma que uma alta relação candidato vaga indicasse esta seletividade. Entretanto, existem cursos que apresentam um elevado índice de procura e não são, necessariamente, cursos altamente seletivos. Como exemplo, pode-se citar o curso de Administração-Noturno que, entre 1990 e 1996, apresentou em média, 23,38 candidatos/vaga, procura superior àquela apresentada pelo curso de Medicina (18,15 candidatos/vaga, em média, no mesmo período). Entretanto, o percentual mínimo necessário de pontos para se entrar no curso de Administração-Noturno variou no período citado em torno de 48.7%, bem aquém dos 65.0%, em média, necessários para se entrar no curso de Medicina.

A segunda opção seria tomar as notas de aprovação no vestibular, vistas aqui através do percentual mínimo de acerto necessário para se entrar em cada ramo de ensino da UFMG. Esse foi o critério escolhido por mim para a definição de cursos altamente seletivos, como demonstra a série histórica construída a partir de dados referentes a sete anos. No meu entendimento, se o vestibular é uma forma reconhecida de seleção dos diferentes candidatos às diferentes carreiras, a análise de uma série histórica de resultados do vestibular pode indicar com segurança uma hierarquia nas carreiras universitárias. Esse critério identifica uma hierarquia existente entre as carreiras e mostra ainda que variações no decorrer dos sete anos pesquisados são bastante sutis. Por exemplo, no período privilegiado por mim, o Curso de Ciências da Computação aparece como o curso que mais demanda

capital escolar. Observando-se o **percentual mínimo de acerto** necessário para se entrar em cada curso, temos a seguinte configuração na tabela abaixo:

TABELA I  
CLASSIFICAÇÃO DOS CURSOS DA UFMG SEGUNDO PERCENTUAL MÍNIMO NECESSÁRIO PARA APROVAÇÃO NO VESTIBULAR: 1990-1996

Lugar	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
1º	Computação	Computação	Computação	Computação	Computação	Medicina	Computação
2º	Medicina	Medicina	Medicina	Medicina	Medicina	Computação	Medicina
3º	E. Elétrica	E. Elétrica	E. Elétrica	Odontologia	Odontologia	Odontologia	Odontologia
4º	Odontologia	Odontologia	E. Química	Fisioterapia	Arquitetura	Direito	Fisioterapia
5º	E. Química	Comunicação	Odontologia	Comunicação	Comunicação	Fisioterapia	Arquitetura
6º	Arquitetura	E. Mecânica	Arquitetura	Direito	Direito	Comunicação	E. Química
7º	Comunicação	E. Química	E. Mecânica	Arquitetura	E. Elétrica	E. Elétrica	E. Elétrica
8º	Economia	Arquitetura	Comunicação	E. Elétrica	E. Química	Adm-Diurno	Adm-Diurno
9º	Adm-Diurno	Adm-Diurno	Direito	E. Química	Fisioterapia	Arquitetura	Comunicação
10º	E. Mecânica	Ed. Física	Ed. Física	Ed. Física	Adm-Diurno	Ed. Física	Direito

Fonte: Arquivos do Departamento de Registro e Controle Acadêmico e Comissão Permanente do Vestibular - COPEVE/UFMG - Dados organizados por PORTES

A intenção inicial era trabalhar com os seis cursos que se revelaram, no período, como dos mais seletivos da UFMG: Ciência da Computação, Medicina, Engenharia Elétrica, Odontologia, Arquitetura e Comunicação Social. Todavia, tive que desistir do propósito de tomar um jovem do curso de Odontologia, porque não encontrei um estudante com os critérios fixados com entrada para o ano de 1996, razão pela qual ele não aparece na pesquisa. Tal realidade levou-me a optar pelo curso de Fisioterapia, que a partir de 1993 passa a figurar entre aqueles cursos mais seletivos da UFMG. Ainda substituí o curso de Arquitetura pelo curso de Direito. Dessa forma a pesquisa se ocupa com dois cursos de cada uma das três grandes áreas do conhecimento: Ciências Exatas (Ciência da Computação e Engenharia Elétrica), Ciências Biológicas (Medicina e Fisioterapia) e Ciências Humanas (Comunicação Social e Direito). Acreditava que seis estudantes pobres, para os meus propósitos de investigação, eram o suficiente, além de serem o factível, mesmo porque eles se mostraram raros em carreiras como Odontologia e Comunicação Social, não oferecendo opção de escolha ao pesquisador.

Definidos os cursos, o critério que norteou a escolha dos estudantes foi serem eles bolsistas da FUMP. Assim sendo, reconheço o estudo socioeconômico efetuado pelas profissionais da FUMP como um importante indicador de que estou *realmente* lidando com jovens desprovidos de condições econômicas. Este critério ia sendo confirmado à medida que fui estabelecendo contatos com os estudantes e eles revelavam suas carências materiais, vividas no decorrer dos estudos universitários: falta de dinheiro para morar decentemente, para alimentação, para compra de material escolar e utensílios pessoais e para possíveis saídas no tempo livre, entre outras faltas materiais, que confirmavam a origem e uma condição social desfavorecida.

O acesso aos estudantes se deu através da FUMP. De posse do "perfil" do estudante de interesse da pesquisa, as assistentes sociais separavam os questionários socioeconômicos por eles preenchidos, para que, após leitura dos mesmos, o pesquisador pudesse selecionar os jovens a serem entrevistados. Isso posto, escolhi dois estudantes por curso para iniciar os contatos. Do curso de Comunicação Social só encontrei uma jovem que atendia aos critérios da pesquisa, o que se revelou problemático, pois a estudante, após o início do acompanhamento, recusou-se a continuar participando da pesquisa, sendo impossível, portanto, substituí-la.

O quadro abaixo fornece dados sobre as características e a origem social dos sujeitos entrevistados:

QUADRO I

NOME (fictício)	Idade de entrada UFMG	CURSO	No. Irmãos	Posição Fratria	Escolaridade		Profissão/Idade	
					Pai	Mãe	Pai	Mãe
<b>Alice</b>	18	Fisioterapia	2	10	Primário	Ginasial	Motorista/47	Do lar/43
<b>Bela</b>	19	Com. Social	2	30	Ginasial	Ginasial	Motorista/55	Do lar/49
<b>Esdras</b>	19	C.Comput.	2	30	Primário	Normal	Motorista/71 Falecido	Costureira Professora/56
<b>Márcio</b>	19	Direito	1	10	Primário	Ginasial	Marcineiro/42 Falecido	Costureira/51
<b>Maurício</b>	20	Eng.Eletrica	3	20	Primário	Primário	Raspador Taco/49	Do lar/45
<b>Rosa</b>	24	Medicina	1	10	Primário	Primário	Aux.	Do lar/54

A expectativa era de que as entrevistas efetuadas no decorrer do acompanhamento (que durou de agosto 1996 a dezembro de 1998, data da última entrevista) permitissem reconstituir as trajetórias sociais e escolares dos estudantes e deixassem à mostra a vida de estudante universitário, permitindo assim traçar as possibilidades e limites da experiência acadêmica. O número de entrevistas variou conforme a disponibilidade dos sujeitos investigados. Mas efetuei no mínimo três entrevistas com cada um, com duração média de duas horas, sempre após o término do semestre acadêmico. Queríamos captar as mudanças ocorridas na vida (acadêmica e social) dos sujeitos.

Os temas que orientaram as entrevistas foram a condição econômica do universitário, a vida de estudante dentro e fora do *campus* e a vida acadêmica propriamente dita, principalmente naqueles aspectos atinentes à relação com os professores, com os colegas, a atuação na sala de aula e o desempenho acadêmico.

O tipo de entrevista efetuada, mesmo que orientada por alguns pressupostos já enunciados, comportava uma larga margem de posicionamento dos entrevistados, revelado na sua disposição para falar de sua vida (escolar ou não). Essa disposição ofereceu elementos que não foram privilegiados nas perguntas do entrevistador, mas que se associam, completam e dão sentido àqueles. Para Kaufmann (1996:63) trata-se da "vontade de falar" do entrevistado, porque

Ele fala de si, e verifica sua capacidade de ser dotado de uma identidade forte, estável e digna de interesse. Ele fala de si com a ajuda do entrevistador, interroga-se de forma original sobre sua própria vida. Mesmo que essa viagem não seja fácil.

Kaufmann (1996:48) acredita que a presença do sujeito se torna marcante porque ele se sente valorizado por possuir um saber que lhe é particular e único. E que esse tipo de interação entre pesquisado e pesquisador só se efetiva porque “ ele não é interrogado sobre sua opinião, mas porque ele possui um saber, precioso, que o pesquisador não tem”.

O ato de ouvir tais sujeitos, inicialmente de forma mais livre e, posteriormente centrando as questões nas situações mais atinentes aos temas propostos, possibilitou coletar depoimentos onde a presença do sujeito é marcante e o trabalho de memória é evidente. Eles

reconstruíram suas biografias escolares. Para Bosi (1987:22), não se trata de lembrar, simplesmente. Trata-se de toda uma produção da memória, diante de uma situação criada no presente, que permite ao sujeito ressignificar a sua experiência de vida, mesmo que esse trabalho de reconstrução se dê com pessoas jovens que, de algum modo, ainda estão absorvidas nas lutas e contradições de um presente que as solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade (Bosi, 1987:22).

Entretanto, um limite desse tipo de pesquisa é bem marcado por Bourdieu (1996:185):

Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como o relato coerente de uma seqüência de acontecimentos com significado e direção, talvez seja conformar-se com uma ilusão retórica, uma representação comum da existência que toda uma tradição literária não deixou e não deixa de reforçar.

É que, diante da dramaticidade dos depoimentos oferecidos o pesquisador corre o risco de não produzir um necessário distanciamento dos dados e reificá-los, na ilusão de que tudo que o sujeito fala é importante, esquecendo-se assim dos objetivos estabelecidos pela pesquisa e de uma objetividade que o trabalho científico demanda.

A transcrição das entrevistas, como se poderá notar pelos depoimentos utilizados, obedeceu a alguns critérios básicos colocados por Whitaker et alii (1995:66), no sentido de respeitar as falas dos entrevistados, evitando fazer das mesmas uma caricatura do que eles haviam falado, ao procurar transcrevê-las como eles as haviam produzido, pois comumente, “ ‘sob pretexto de respeitar-lhes a cultura’, cometem-se barbaridades do ponto de vista ortográfico, confundindo-se ortografia com fonética”. Entretanto, respeitou-se a sintaxe dos discursos, fidedignamente.

Esta proposta metodológica permitiu a construção dos três capítulos que se seguem: o capítulo I trata daquela incursão, enunciada, de verificar na história a existência de estudantes pobres e os possíveis desdobramentos de sua presença no ensino superior brasileiro, principalmente nas academias jurídicas, no Século XIX e, também, nos momentos que marcaram a fundação da UFMG e a efetivação da construção de um tipo de assistência, fruto de um novo olhar que se lançava sobre a pobreza. O capítulo II se ocupa com a reconstrução e análise da trajetória escolar de seis universitários, procurando mostrar como é complexo o cenário familiar e escolar onde o jogo pela sobrevivência no sistema escolar se

realiza. Finalmente, o capítulo III cuida de analisar as vivências universitárias de cinco estudantes em cursos altamente seletivos, mas também cuida de lançar luzes sobre a forma que os jovens pobres utilizam para viver a vida acadêmica fora e dentro do espaço universitário.

## CAPÍTULO I

### **A PRESENÇA DO ESTUDANTE POBRE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: DAS ACADEMIAS JURÍDICAS DE OLINDA/RECIFE E SÃO PAULO À UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.**

Não se pode negar que há um estilo próprio a uma época, um **habitus** resultante de experiências comuns e reiteradas, assim como há em cada época um estilo próprio de um grupo. Mas para todo indivíduo existe também uma considerável margem de liberdade que se origina precisamente das incoerências dos confins sociais e que suscita a mudança social.

**Giovani Levi**, *Usos da biografia*.

O propósito deste capítulo é contextualizar, no âmbito da história do ensino superior brasileiro, a trajetória de estudantes pobres, para utilizar uma linguagem comum à época, que freqüentaram curso superior, a partir da criação das escolas de Direito (1827) até a consolidação de um modelo de Universidade, no caso, a Universidade Federal de Minas Gerais.

O que se pretende mostrar é a existência de um elo desconhecido que possa auxiliar na compreensão das trajetórias atuais de estudantes pobres que freqüentam cursos universitários de difícil acesso e permanência. Desse modo, a compreensão desses sujeitos em um passado mais distante se associa às investigações atuais das vivências cotidianas desses universitários em luta para ter acesso a uma escolarização de nível superior em espaços tradicionalmente reservados às elites.

Se por um lado é bem guarnecida a produção científica sobre o ensino superior brasileiro: origens, constituição, modelos, formas de estrutura e de funcionamento, sobre a idéia de Universidade, sobre o corpo docente e sua atuação, e até mesmo, sobre aquela parcela discente dominante - as classes médias, por outro lado pouco ou nada se encontra produzido quando se trata do estudante pobre no interior dessa instituição.

Esse tipo de estudante não se tem constituído ao longo dos tempos em objeto de pesquisa. Não se trata de uma irrelevância ou um esquecimento histórico, como poderia parecer, dada a insignificância estatística da presença desse tipo de estudante nas fileiras do ensino superior, do século XIX aos nossos dias, como se verá.

No nosso caso, as fontes documentais disponíveis são dispersas e variadas. Consultou-se, deliberadamente, para falar daqueles estudantes pobres que passaram pelas Academias Jurídicas, a produção atinente somente aos cursos de Direito de Olinda/Recife e de São Paulo. A proposta foi consultar um material já identificado, como as edições comemorativas do centenário dos cursos jurídicos, dicionários biográficos e a produção literária de ex-estudantes - poesia, romance, crônicas, relatos etc., que pudesse fornecer pistas a respeito do fenômeno que nos interessa.

Nesse caso, merece destaque especial a obra de Almeida Nogueira denominada "Tradições e reminiscências: estudantes, estudentões e estudentadas", organizada em 9 volumes que procuram relatar crônicas da Academia de São Paulo desde a sua fundação em 1827 até o ano de 1890. Nas palavras de Nogueira (1907, vol.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".

Tais fontes se revelaram fundamentais para o estudo que segue porque permitiram trazer para o campo da educação questões novas que não constituem ainda objeto de interesse específico do pesquisador. Quando um autor descreve aspectos da vida de um estudante pobre não se refere à sua origem de "pobre", mas sim a alguém que "venceu". A pobreza aparece nessas fontes como um elemento robustecedor da luta, do caráter, do espírito. Trata-se de uma pobreza fetichizada.

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 se escusam 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".

No nosso caso, foi nas edições comemorativas do centenário dos cursos jurídicos no Brasil, que se garimparam "os frutos raros de colheitas pouco abundantes"(Snyders, 1995). Frutos que permitiram produzir os questionamentos que irão nos orientar: existiram estudantes reconhecidamente pobres no curso de Direito desde o momento de sua criação? Se existiram, como esses estudantes aparecem na literatura, por que aparecem, como se constituíram suas trajetórias sociais e escolares? Delas podem-se depreender estratégias de escolarização? Seria possível estabelecer liames históricos que ofereçam uma melhor compreensão para a luta travada nos dias de hoje por aqueles que tiveram acesso e lutam, por vezes desesperadamente, pela permanência na Universidade pública, em cursos prestigiosos como Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina? A UFMG possui atualmente todo um aparato institucional de apoio ao estudante pobre que não pode financiar a sua "aventura" universitária. Entretanto, que conjunção de fatores (culturais, históricos, políticos e sociais) propiciou a construção do aparato de apoio aos "desprovidos de fortuna"?

Essa questão pode ser elucidada a partir da criação da Universidade de Minas Gerais em 1927, ao verificarmos que os documentos permitem acompanhar o movimento institucional que possibilitou a presença do estudante pobre nesse espaço. Utilizamos como fontes documentais básicas os inéditos documentos sobre a "Caixa dos Estudantes Pobres Edelweiss Barcellos" encontrados nos arquivos do Departamento de Serviços Gerais da UFMG; documentos produzidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel, e as atas do Conselho Universitário da UFMG, a partir de 1927 até o momento do reconhecimento de seus estatutos pelo governo Federal em 5 de janeiro de 1956, quando já se havia instalado um modelo de atendimento assistencial reservado aos estudantes pobres dessa Universidade. Consultamos, ainda, uma literatura produzida acerca dessas instituições.



A possibilidade da presença do estudante pobre no interior da UFMG parece estar estreitamente relacionada a todo um movimento de apoio, de amparo, de ajuda e a uma filantropia “institucionalizada”, empreendida e gerenciada pelas famílias pertencentes a uma emergente burguesia urbana na nova capital do Estado de Minas Gerais, constituída basicamente de “altos” funcionários públicos. Como hipótese, pode-se até pensar que se tratava de uma “ajuda” a um outro contingente de funcionários públicos, porém pobre, e que necessitava da contribuição social e econômica daqueles mais aquinhoados, e mesmo do estado, para ter acesso aos níveis mais elevados de ensino.

Nesse sentido, todo esse movimento se apóia amplamente nas teses liberais de Francisco Mendes Pimentel, que, nas palavras de Nava (1983:56), era “artífice” e “professor na expressão integral do termo, pela dedicação e interesse que sempre demonstrou pelo ensino”. Não é sem razão que a instituição que cuida da assistência ao estudante pobre nos dias atuais leva o seu nome.

### **Os Pobres nas Academias Jurídicas de Olinda/Recife e de São Paulo nos anos de 1827 a 1930**

Os elementos necessários à compreensão da passagem do estudante pobre pelas Academias serão buscados na obra de Spencer Vampré, que retratou seus colegas de profissão, os professores da Faculdade de Direito de São Paulo, no período de 1827 a 1922, mais restritamente, na obra de Clovis Bevilacqua, historiador do centenário de criação do Curso Jurídico de Olinda/Recife, que também fornecerá relatos e pistas para as nossas investigações.

A obra de Vampré informa, para 41 casos, a filiação paterna e a idade exata de conclusão do curso de uma parcela do corpo docente, que também, na sua quase totalidade, foi discente dessa academia.

Nesse caso, a ocupação paterna desses formados pela Academia de São Paulo se reveste de importância sociológica pois, explicita uma marcada influência do capital cultural, social e econômico dos pais, colocados em ação na socialização/escolarização dos filhos - e na produção de seus destinos - em um período no qual a educação primária e secundária

não oferecia acesso aos diferentes estratos sociais. Era necessário, comumente, chamar à cena os préstimos de tutores, preceptores ou mestres-escola, o que revela uma disposição econômica para arcar com os gastos dessa formação básica.

Esses pais, como podemos observar a seguir, ocupavam cargos-chave nos diversos setores da administração central do Império e da Nação Independente, o que propiciava um trânsito no gerenciamento dos destinos da Nação e no encaminhamento do melhor e mais seguro destino escolar e social para seus filhos.

#### QUADRO II

#### Ocupação Social de Pais de Professores da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo 1827 -1922.

Situação Social	Denominação	n.	%
<b>1. Portadores de títulos nobiliárquicos ou honoríficos.....</b>	Visconde(2), Barão(4), Comendador(2), Conselheiro(4).....	12	29,3
<b>2. Altos cargos políticos.....</b>	Presidente de Província(1), Senador (1).....	2	4,9
<b>3. Quadros diretamente relacionados ao uso dos conhecimentos jurídicos.....</b>	Ministro do Supremo Tribunal Federal(1), Desembargador(2), Juiz/Magistrado(5), Advogado(4).....	12	29,3
<b>4. Quadros diretamente relacionados ao uso dos conhecimentos médicos.....</b>	Cirurgião-mor de Milícia(1), Cirurgião(1), Médico(1), Médico Militar(1).....	4	9,8
<b>5. Quadros pertencentes à hierarquia superior das forças armadas.....</b>	General(1), Brigadeiro(1), Coronel de Milícia(1), Capitão(2), Mestre-de-Campo(1), Sargento-Mor(1), Alferes(1).....	8	19,5
<b>6. Outros.....</b>	Membro da Imperial Câmara (1), Educador(1), Comerciante(1).....	3	7,2
<b>TOTAL</b>		<b>41</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Organizado por Portes a partir de Spencer Vampré, 1977.

Do material coletado, também foi possível construir o gráfico abaixo, referente a 70 casos de ex-estudantes famosos dos quais foi possível identificar com precisão a data de nascimento e a data de formatura, incluindo aqui aqueles 41 professores dos quais se identificou a ocupação social dos pais, anteriormente. Embora existam outros tantos casos, lamentavelmente não foi possível identificar a data de nascimento através dos trabalhos consultados e, daí, calcular a idade de formatura.

#### GRÁFICO I

Fonte: Organizado por Portes, a partir de Spencer Vampré, 1977.

Os casos identificados ao longo desses anos nos permitem tecer algumas considerações importantes a respeito da idade de conclusão de curso desses sujeitos, pois,

em 88,0% dos casos analisados, o estudante em geral - e não o pobre - formava-se com **21 anos de idade, em média**, como nos revela o gráfico acima. Rareiam-se os casos à medida que se avançava a idade.

Como bem nos lembra Barbosa Lima Sobrinho, relatando em uma entrevista a Pereira(1977:536) suas lembranças de jovem estudante da Faculdade de Direito do Recife nos anos de 1913 a 1917: "Poucos eram os estudantes que exerciam empregos. Verdade, também, que eram poucos os que terminavam o curso depois dos 23 anos. Lembro-me que colei grau em dezembro e só fui completar 21 anos no mês de janeiro. Não havia muita gente mais velha do que eu, na turma, e alguns eram até mais moços". A idade de conclusão do curso por parte desses "moços" pode ser explicada pelo conjunto de circunstâncias e condições históricas e sociais que constituem sua especificidade, em uma dada sociedade e em um tempo determinado.

Esses dados referentes à idade de conclusão do curso, associados àqueles referentes à origem social dos sujeitos que freqüentavam os cursos jurídicos existentes à época, podem revelar a existência de um sistema de ensino superior bastante fechado, reservado àqueles que, desde tenra idade, vinham se apropriando de um conjunto de conhecimentos necessários para fazer frente às exigências que foram sendo estabelecidas no interior das instituições que se encarregavam da formação de nível superior, como dominar o latim, o francês, o inglês e por vezes o alemão e o italiano; possuir conhecimentos além dos elementares em matemática, física e química e um conhecimento das humanidades (principalmente a literatura e a filosofia), conhecimentos esses que não estavam disponíveis a todos e que demandavam não somente capacidades cognitivas mas também disponibilidade econômica para acessá-los.

Todavia, isso não quer dizer que esse sistema fosse completamente refratário à entrada de sujeitos com outro perfil social. Aqueles "diferentes" tiveram que desenvolver uma capacidade de se socializar e se identificar com aqueles que dominavam a cena estudantil das Academias. Tiveram que desenvolver ainda estratégias de socialização determinadas a partir do perfil daqueles anteriormente mencionados que se referiam à aquisição e utilização de conhecimentos, não só conhecimentos escolares, pois tratava-se de desenvolver um conjunto de práticas - como a forma de falar, vestir-se, escrever, andar,

divertir-se, entre outras - que propiciasse um certo ocultamento da origem. Mas não se trata de uma submissão. Parece tratar-se, sim, de um mimetismo estratégico necessário à adaptação a condições adversas.

A partir dos documentos é impossível retratar estatisticamente aqueles que denominamos de estudantes pobres. Todavia, podemos perguntar : será que não existiram mais estudantes pobres do que aqueles encontrados na documentação consultada ?

É em um quadro de abertura de novas oportunidades de formação superior, mediante uma oferta um pouco mais acessível geograficamente, mas ainda muito restrita cultural e economicamente a "uma porção escolhida da família brasileira", como aquela que mostramos no quadro e no gráfico anteriormente, que veremos diferentes sujeitos sociais exercitarem-se para adentrar nas brechas de um sistema excludente - e nele permanecer.

### **Os Indícios de Diversidade Social e Cultural no Interior das Academias Jurídicas**

Dos trabalhos consultados podem-se extrair indícios precisos de que, se não havia uma diversidade social e cultural notável no interior das Academias, houve, nos diversos períodos após a fundação das mesmas, sujeitos que destoavam completamente do perfil anteriormente traçado. Havia por parte daquela "porção escolhida" quase completo domínio não só do acesso mas também dos comportamentos empreendidos nos limites internos das Academia e nos limites sociais que as compreendiam. Era uma forma "natural" de intimidar sem intimidar aqueles que sonhavam, nos dizeres de Vampré, subir a "montanha sagrada, donde têm partido tantas águias atrevidas".

Os indícios que seguem fazem parte daquilo que poderíamos chamar “descuido dos autores”. Só podem ser encontrados nas notas de rodapés, nos parênteses e nas pequenas alusões despreziosas que passam despercebidas diante de um olhar desprevenido. Sempre que citados ou mencionados, tais indícios aparecem para justificar ou exemplificar situações e ações mais significativas, de maior relevância do que eles próprios. Enfim, aparecem como acessórios de um cabedal de feitos importantes dos sujeitos com origem social favorecida. Geralmente, as palavras que acompanham essas difusas, pequenas e importantes manifestações são **cor, idade, pobreza**.

Mas é preciso tomar cuidado com os falsos casos. Um exemplo bastante prático disso é o de Epitácio da Silva Pessoa, que se bacharelou em Recife no ano de 1886, com 21 anos de idade. Órfão de pai e mãe, aos oito anos conseguiu, "com a solícita intervenção do seu tio, o Barão de Lucena, entrar para o internato do Ginásio Pernambucano, como estudante gratuito, em 1874". Em se tratando de Epitácio Pessoa, figura reconhecida da política nacional, podemos completar tal citação com diversas fontes e concluir se ele era ou não "filho de pobres", como se dizia à época. O que a citação nos permite saber é que ele era órfão e que conseguiu entrar para o internato do Ginásio Pernambucano e aí permanecer como estudante gratuito graças ao capital social do tio, o Barão de Lucena, coisa bem comum à época.

Temos ainda em Gabriel José Rodrigues de Resende, estudante e depois professor da Academia de São Paulo, exemplo das dificuldades de se lidar com tais dados. Descrito por Vampré como "pobre, jamais a preocupação materialista das riquezas lhe torceu o caráter à subserviência, tão comum nos nossos tempos" e "modestíssimo, ninguém o sobrepujou em cultura, em civismo, em dedicação pelas causas nobres e generosas; mas, ao mesmo tempo, ninguém procurou, com tão envergonhado recato, a penumbra e o silêncio". Contudo, Gabriel era filho de um "grande jurista e humanista", que foi seu professor e ensinou-lhe as "primeiras letras", além de enviá-lo à corte para fazer "preparatórios no celebrado Externato Jasper". Trata-se, assim, de um "falso pobre", detentor de disposições escolares construídas desde muito cedo no seio da família, portadora de um forte capital escolar.

Outro exemplo bastante claro de armadilha contida nesse tipo de fonte pode ser ilustrado com o caso de Amado(1955). Proveniente de Itaporanga, interior de Sergipe, relembra sua passagem pela cidade do Recife entre os anos de 1905 e 1909, época de sua formação acadêmica. O autor relembra seu cotidiano na cidade do Recife e aspectos físicos da própria cidade, sua participação na imprensa local, seus locais de moradia, as dificuldades em obter recursos financeiros para bancar os estudos, suas relações políticas, descobertas literárias e aventuras amorosas, sua produção de crítico social e literário, suas viagens internacionais como deputado ou mesmo senador por Sergipe.

Todavia, produz poucos relatos do cotidiano de sua formação na Academia de Pernambuco. Tampouco explora sua passagem como professor na referida Faculdade, o que poderia revelar aspectos interessantes para o nosso trabalho. Ao explorar em suas memórias as relações com os colegas, geralmente fora da Academia, as observações contidas permitem apreender, em um caso, aspectos sociais que revelam e completam traços da origem de um colega pobre, que exploraremos mais adiante. Oferece ainda pistas interessantes quanto sua própria origem, ao retratar-se como um miserável, materialmente falando:

Para atender ao custo da matrícula, mais alto do que eu tinha imaginado, vendi quase todos os livros que possuía. Achei-me sem vintém, na grande cidade, sem ter a quem recorrer e sem esperança de que adjutório algum pudesse vir de casa. Felizmente a pensão exigira pagamento adiantado. Não me faltaria comida.

Mais adiante, continua seu relato com realismo:

É que em Pernambuco, uma parte só, mínima, do ser, o intelecto, sobrepôs-se ao todo, usurpou o domínio, concentrou em seu poder, como um cavaleiro as rédeas do animal, o movimento, o impulso, não dirigido na infância para um fim determinado. Mas não exageremos... O rapaz de dezessete anos, calouro na Faculdade, estudante pobre ansioso de honrar as esperanças paternas e arranjar meios de aumentar a mesada insuficiente, com o pensamento no êxito, no futuro, é também um animal jovem, cheio de apetites carnis e sensuais sob todas as formas, comida na mesa, mulher na cama, roupa decente, sapato de boa marca, gravata bonita, chapéu de feltro, bengala de junco. Certo, todas essas preocupações tinham importância. Eu sonhava dormir em cima de lençol e não apenas em cima de pano gretado em colchão fedorento de palha, pintalgado de percevejos. Desejava mudar de camisas. De todas as formas de miséria estudantina a pior não é a ausência na mesa de um bife normal e de arroz sem pedra, de feijão sem cabelo ou pele de barata nadando dentro. A pior e a mais aborrecida das formas de pobreza de estudante que experimentei no Recife nos primeiros meses foi a retenção pela lavadeira, para assegurar-se contra impontualidade de pagamento, das mudas indispensáveis de roupa branca.

Creemos que o relato é suficientemente claro para que pudéssemos enquadrar Gilberto Amado na categoria de estudante pobre, por um lado. Por outro, quando o autor relembra as atividades profissionais e políticas de seu pai, instala-se a necessidade de relativizá-lo, pois percebe-se que o futuro do autor sonhado pelo pai era ser "deputado federal por... Sergipe". O pai aparece de diferentes formas nas memórias: ora como construtor de estrada de ferro em Sergipe, ora como comerciante e ainda como chefe

político que merecia o ódio do Governador do Estado. O pai de Gilberto Amado possuía ainda capacidade suficiente para influenciar votação na Assembléia Legislativa do Estado afim de conseguir

uma mensalidade para subvencionar os meus estudos no Recife, ato de proteção exorbitante que despertou ciúme. O presidente do Estado, Josino Meneses, que não gostava de meu pai, e cria eu antipatizava comigo pelo sorriso vesgo com que sempre me cortava, pensou ampliar a pensão a outros jovens sergipanos, principalmente a um de quem afirmava ter tanto ou mais merecimento do que eu. Essa pensão de oitenta mil-réis por mês, se bem me lembro ( que de resto foi logo suspensa por iniciativa minha, assim que dela não mais precisei no ano seguinte ), confirmava o que dizia meu pai ".

Vê-se assim que Gilberto Amado não era propriamente um estudante pobre. Porém, existem outros indícios que atestam a existência de estudantes "diferentes", no interior das Academias. Tais indícios não auxiliam na especificação e não possibilitam a construção de um claro perfil sócio-histórico desses sujeitos, já o dissemos. Porém eles marcam a presença de um estudante diferente que, indubitavelmente, se faz notar. Passemos a tais evidências.

### **Estudantes Pobres Obscurecidos ?**

Na turma de 1850 aparece Júlio Amado de Castro, cognominado de "O Bocage Acadêmico" que, segundo Vampré, possuía insuperável capacidade de improvisar e tinha o maior desprezo pela soberba e pelo orgulho: "folgão e patusco, despreocupado e repentista, eis, em breves palavras, o nosso herói, - que não passou pela Academia sem levar um R. **Morava, por deficiência de meios, no Mosteiro de S. Bento** ". Amado de Castro não aparece na cuidadosa lista dos formados fornecida por Vampré.

José Vieira Couto de Magalhães passou pela Academia Paulista entre os anos de 1859 e 1863. Mineiro de Diamantina, era considerado um dos mais talentosos de sua geração. Segundo Vampré, Couto de Magalhães quando

(...)ainda no primeiro ano, abriu um curso de Filosofia, no mosteiro de S. Bento, onde as suas explicações obtiveram grande êxito, especialmente pelo método e clareza, com que expunha os mais obstrusos conceitos de Hegel e de Kant .

Dentre seus discípulos se conta Prudente de Moraes, então simples estudante de preparatórios. Os proventos do curso, aplicava-os Couto de Magalhães, a



**auxiliar colegas, menos abastados**, dando logo mostras daquela grandeza d'alma, que sempre depois provou na vida pública .

Ainda com relação aos indícios de diversidade, aparece na turma de 1867 um sujeito de nome Otávio Pereira da Cunha que "dentre sujeitos tão graves era boêmio, **pardo escuro**, dado ao vício da embriaguez, e á musa bocagiana". Dele não se sabe mais do que tais traços, inclusive, se concluiu ou não o curso de Direito. Pois, ele não aparece na lista dos formados fornecida pelo autor.

A Pereira da Cunha podemos adicionar outro colega da turma de 1867 na qual, nos dizeres de Vampré,

(...)se matriculou um **preto**, de nome João Tomás de Araújo, que não passava por inteligente, e cometia erros pasmosos de dicção.

Dizia, por exemplo, reiúme, em vez de regímen. Ao que o cônego Andrade acudia:

- "Diga rezímem, sr. Araújo.

Conta-se, desse preto, que, uma vez, na aula de Direito Internacional, chamado à lição, assim começou:

- "Vamos tratar dos tratados, de que a cadeira tratou...".

A propósito, Tomás de Araujo também não consta da referida lista e não se pode saber que destino teve pelos trabalhos consultados.

Outro exemplo bastante claro se liga à prática discriminatória de José Rubino de Oliveira - de quem falaremos mais adiante como estudante pobre característico - professor na Academia de São Paulo de 1879 a 1891, data de seu falecimento - que, "apesar de pardo disfarçado não queria, como muitos, passar por branco" mas, deliberadamente, discriminava negros que tentassem ultrapassar os umbrais da Academia. Dizia-se de suas atitudes aludindo ao fato de ser pardo, ao rigor com que argüía os candidatos ao magistério e ainda aos concursos, em que entrara, na época:

- 'O Rubino deu marradas para entrar na Academia; e agora dá marradas contra quem quer entrar'.

Não se mostrava, em regra, muito rigoroso nos exames, salvo quando o examinando **era de cor**:

- "**Negro**, para ter pergaminho, - explicava ele - deve demonstrar talento e conhecimentos; do contrário, por aqui não passa! Agora, branco, - qualquer burro pode passar: - eu mesmo lhe abrirei a porteira.

Como podemos observar pela data da formatura de Rubino, de José Fernandes Coelho (1874) e pela passagem de Luís Gama pela Academia Paulista, a presença de estudantes negros no interior dessa, data de bem antes da abolição em 1888. Com certeza esses negros não são filhos da *Lei do Ventre Livre* (1871), considerando-se a data de nascimento desses personagens. No caso de Luís Gama, que, embora impedido de cursar a Academia em função de sua condição de negro e ex-escravo, diante da discriminação de colegas, discretamente apoiados por alguns professores, sabe-se mais de sua trajetória por ele ter se tornado um reconhecido advogado sem diploma, jornalista e um dos promotores das lutas abolicionistas (Souza,1997).

Podemos observar através da prática pedagógica do professor João Teodoro Xavier, que lecionou na Academia de São Paulo no período de 1860 a 1878, data de seu falecimento, um outro traço de diversidade incomum para a época, como vimos anteriormente, a **idade** avançada de alguns estudantes. Segundo os relatos de Vampré, o professor João Teodoro Xavier " na academia, escolhia sempre para argüentes os mais diferentes tipos: um muito alto e magro, outro baixo e gordo; um calvo e um cabeludo; um estudante com cara de menino, e **outro que parecesse grave pai de família.**"

Na Memória Histórica para o ano de 1882, escrita pelo professor Vicente Mamede, que analisa os efeitos da reforma de 1879 do "Ensino Livre" de Leôncio de Carvalho, temos outro indício de diversidade investigada. Diz o professor Mamede:

(...)assim aguardam a estação dos atos, tempo em que, para suprir o aproveitamento, que absolutamente não houve, socorrem-se do empenho, que tudo acontece (...). **Este estudante deve ser bem sucedido, no ato que tem que fazer, porque é pobre e precisa do pergaminho para viver;** aquele deve ter a mesma sorte, porque é rico, e não vai fazer uso da carta, que assim não desdoura; um outro não pode sofrer desastre acadêmico, porque isso importaria a morte de pessoa da família, gravemente enferma, e assim ao infinito, porque o empenho é o Proteu, que veste milhares de formas, para as suas seduções.

João Tomás de Araujo é um caso típico de um sujeito que entrou para a história da Academia Jurídica de São Paulo por ter se transformado em uma figura folclórica, associado ao fato de ser negro e possuir uma formação cultural que comprometia sua atuação no interior da Academia. José Fernandes Coelho, também negro, embora fosse reconhecido como grande orador, estudioso de direito canônico e eclesiástico e ter fama de promotor

muito versado, mereceu página em Almeida Nogueira e Spencer Vampré não por sua atuação intelectual ou profissional, mas por participar de um caso folclórico, incluído no anedotário da cultura jurídica institucional. Eis o caso:

Mas, foi na tribuna do júri, que (José Fernandes Coelho) conquistou lugar de inconfundível destaque no foro de S. Paulo. Com ele se passaram muitos incidentes, dos quais só registraremos um: - o ocorrido com Luís Gama, o abolicionista, que, como se sabe, era preto, sendo quase preto, Fernandes Coelho.

Este ocupava a cadeira de promotoria, e acusava com veemência extraordinária o réu, homem de cor, que tentara assassinar outro homem de cor.

Os ânimos, depois da filípica de Fernandes Coelho, não pareciam propensos ao acusado.

Luís Gama, advogado da defesa, levanta-se, no meio da maior expectativa, e profere uma defesa brilhantíssima, a qual não quis deixar de concluir chistosamente desde modo:

- Vede, senhores jurados, tudo é negro neste processo: - o advogado da defesa é negro; o promotor público é negro; o acusado é negro; a pretendida vítima, é também negro. Somente vós, senhores juizes, somente vóis, sois brancos. Que têm brancos que meter o nariz em negócios de negro ? Mandai, pois, embora este desgraçado.

Outros exemplos foram encontrados em Carvalho(1907) ao confeccionar 110 perfis acadêmicos - denominados de "instantâneos" - da turma de formandos de 1907 na Faculdade de Direito do Recife. Dentre esses, três chamam a atenção ao se referirem a circunstâncias próprias daqueles estudantes que se diferenciavam da elite acadêmica dominante. Eram estudantes que exerciam atividade profissional, que possuíam idade mais avançada com relação ao grupo de colegas ou possuíam ou sustentavam família, coisa pouco comum entre os estudantes típicos da época. Trazem ainda situações referentes às possíveis dificuldades com a aspereza dos estudos jurídicos e o júbilo de se conseguir o diploma, embora muitas vezes não se soubesse o que fazer com ele:

GASTÃO GUERRA  
(SUL RIO-GRANDENSE)  
XXIII

Fosse commigo e havia já mudado...  
Neste o nome de Guerra não 'stá bem,  
Dá-nos a idéia assim de um revoltado,  
Elle! que não tem raiva de ninguem!

**Optimo pai**, bonissimo collega,  
 Por um amigo sacrifica tudo,  
**Numa repartição seu tempo emprega**  
 E ainda lhe sobra tempo para o estudo.

ALFREDO POLARI  
 (PARAHYBANO)

XXXI

É damnado por dansa, e tem um fardo...  
 Em qualquer baile o de hoje põe-se á testa,  
 Aqui pelo Recife é muito raro  
 Não se encontrar Polari numa festa.

E enquanto assim de distracções se farta  
**Vive por outro lado a trabalhar,**  
 Para ver o que faz com a sua carta  
 Se o dr. Gama e Mello triumphar.

DEMETRIO MARTINHO  
 ( PERNAMBUCANO )

CVIII

Vinha luctando resolutamente,  
 Soffreu na lucta muito dissabor,  
 Mas conseguiu vencer, e finalmente  
 Vae receber a carta de doutor.

Teve a perseverença dos que vencem,  
**Os esforços que fez dão um romance,**  
 É necessario agora que o compensem:  
**Trabalhou muito,** é justo que descance.

Alfredo de Oliveira Polari aparece como um sujeito pobre, mais velho em relação aos colegas, desdentado, gordo, alegre e dançarino. Tinha como ocupação o posto de guarda alfandegário na cidade do Recife no início do século XX. Não possui nenhum grande feito capaz de marcá-lo para a história, não era dado à utilização da imprensa diária, tampouco

era um estudante brilhante. Os registros produzidos acerca de Polari o foram em função de ele "gostar de dançar". Era um dançarino que comparecia a inúmeros bailes no Recife à época, conforme já vimos no perfil traçado por Silveira Carvalho, perfil que é confirmado e completado pelos apontamentos fornecidos por Gilberto Amado em suas memórias:

Entre os dançadores destacava-se à minha simpatia Polari, um estudante também gordo, mas não monstruosamente, já meio idoso, guarda da Alfândega: não perdia uma só contradança. Faltava-lhe um dente na frente. Fugia da sala de jantar por causa dos brindes". Mais adiante: " Polari continuou, depois de formado, na Alfândega. Tornou-se guarda-mor no porto da Bahia. Todas as vezes que eu, deputado ou senador, passava da Europa ou para a Europa, via logo, do transatlântico ( que naquele tempo não atracava ), subirem da baleeira, sacolejada no largo da baía, gestos largos e amigos. Polari me abraçava do meio das ondas. Quando entrava a bordo, ria, contente de me ver. Continuava com a mesma falta de dente.

Dentre todos os estudantes pobres identificados no quadro à página 41 Polari foi o único que, embora tenha tido acesso ao posto de guarda-mor, pouco ascendeu na hierarquia social e profissional, ao contrário de seu colega Gilberto Amado, que se tornou jornalista e escritor de sucesso à época, e, posteriormente embaixador, deputado e senador. Já naquele tempo, a educação escolar nem sempre era o “elevador social” para todos. Através de exemplos bastante simples, podemos perceber um outro tipo de estudante no interior das Academias Jurídicas, de difícil identificação, que apresenta idade mais avançada, que trabalha, que é pai de família, às vezes é negro ou pardo escuro.

Nosso esforço nesse item consistiu em demonstrar a existência excepcional de sujeitos que escapavam ao perfil que dominava a cena estudantil à época.

Importante perceber, nesses casos, que o **anedótico**, o **folclórico** são os elementos que envolvem os registros obtidos sobre esses estudantes atípicos das Academias. Essa forma de tratamento merece ser analisada. Ser uma figura folclórica, pertencer ao anedotário institucional parece ser a razão de se merecer registro, o qual se dá de forma cômica, engraçada, que disfarça os preconceitos e encobre as discriminações observadas na prática pedagógica de diferentes professores. O anedótico, o folclórico, encerrados em si mesmo, podem mascarar uma série de circunstâncias sociais vividas pelos atores aqui caricaturados,

em um cotidiano de penúrias para se manterem no interior de uma instituição supostamente aberta ao acesso de todos.

As Academias Jurídicas eram, com certeza, a vanguarda de seu tempo, não só pela sua atuação de envolvimento social e a imagem externa que delas se construiu, mas também pela especificidade do conteúdo oferecido na formação dos seus diferentes estudantes. Além disso, influenciavam diretamente nos diferentes poderes com a produção de quadros para as diferentes instâncias (principalmente as executivas, legislativas e judiciárias), encarregadas da organização e do gerenciamento dos destinos do País. Essa atuação, socialmente reconhecida, muitas vezes despertava também intrigas, cobiça e ódio.

Esses casos folclóricos surgem de um tipo de pobreza particular, que é a pobreza de determinados estudantes no interior de uma instituição onde as regras eram determinadas não pela falta, mas pela sobra da riqueza material e cultural daqueles que dominavam os "gerais" das academias. E contra essa realidade as Academias nada fizeram, a não ser entregar os diferentes ao seu próprio destino.

A seguir, discutiremos aquela parcela melhor identificada de estudante pobre no interior das Academias Jurídicas.

#### *A porção pobre da família brasileira na Academia Jurídica.*

A primeira impressão que se tem ao garimpar os dados sobre esses sujeitos é a de se tratar de indivíduos sem filiação, sem parentesco, desgarrados do meio geográfico, sem história pregressa significativa. Não é sem razão que Snyders(1995:14) se diz decepcionado porque as biografias " não contam a história do João-ninguém".

A história desses sujeitos começa, quase sempre, quando dão entrada no preparatório ou mesmo na Academia. Em muitos casos, começa quando ele sai da Academia e se faz notar mediante atividade profissional, intelectual ou dá entrada no mundo da política partidária.

Para definir a origem social ou o próprio meio de pertencimento dos estudantes pobres, os autores, talvez pela falta de dados concretos, recorrem a expressões que marcam as dificuldades pelas quais esses estudantes passaram. Mas esse artifício parece ter a

finalidade de preservar os biografados de informações que soem pejorativas ao imiscuir-se em um passado miserável, já que se trata de pessoas que ascenderam socialmente e possuem um reconhecimento social: "relembramos esta humildade só para lhe realçar os méritos". É que a pobreza, no século XIX, assemelhava-se a um defeito a ser ocultado. Porém os dados nos mostram que viveram um passado miserável, marcado por dificuldades, sobre o qual edificaram suas trajetórias sociais e escolares. São sujeitos que ultrapassaram as diferentes barreiras sociais que se erguiam em seus caminhos e, pelos postos que ocuparam, acabaram por se inserir nos mais altos níveis sociais da época, nos quais "não apenas se reconhecem como portadores de atributos que os diferenciam de outras categorias da população em geral, como também orientam sua ação pela expectativa de que esse reconhecimento constitua requisito de sua inserção na sociedade local e de sua trajetória de vida"(Adorno,1988:28).

Nos casos em que existem relatos mais detalhados, eles sempre encerram uma moral suficientemente forte para justificar o fracasso de tantos outros que não puderam, por qualquer que seja o motivo, trilhar caminhos semelhantes. Esses casos, quase sempre, procuram reforçar o mito da individualidade, da honestidade, da retidão, do dever moral/religioso e da necessidade de se bater diante de toda e qualquer adversidade, retratando e reforçando uma espécie de seleção natural entre os pobres. Segundo A. Almeida Júnior(1952), estudioso do ensino superior brasileiro entre 1879 e 1885, "os espíritos robustos vencem as barreiras opostas à sua ascensão na sociedade. Há de haver, entre os diplomados pelas velhas Academias, exemplos numerosos desta democrática escalada". Mas se vê na dificuldade de citar números. Limita-se a relatar o caso do Conselheiro João Crispiniano Soares e Rubino de Oliveira, que chegaram ao ápice, confirmando que "assim, pois, puderam as quatro instituições de ensino superior da Monarquia, exercer bravamente a função, que os sociólogos atribuem ao sistema escolar, de órgãos de redistribuição social ". Entretanto, essa "redistribuição social" se deu muito restritamente e sob condições bastante específicas.

Nota-se nesses escritos a visão de que aqueles que não foram em frente, não o fizeram porque não tinham o caráter suficientemente formado e forte para perseverar. Não é sem razão que o verbo lutar é o mais empregado para definir suas atitudes diante das

adversidades: "lutou heroicamente...", "em luta com dificuldades...", "lutando com dificuldades financeiras...". Como diz Vampré, ao comentar a história de José Antônio Pimenta Bueno: "as dificuldades iniciais separam logo os fortes que lutam e vencem, dos pusilânimes que recuam e perecem".

A opção pela construção de um quadro sinóptico que organizasse as informações coletadas pareceu a melhor para não cansar o leitor com os fragmentos da história desses sujeitos.

### QUADRO III

#### Quadro Sinóptico Referente a Estudantes Pobres Formados Pelas Academias Jurídicas de Recife e São Paulo - 1832 -1924

NOME/PERÍODO FORMATURA	IDADE DE FORMA- TURA	SITUAÇÃO SOCIAL	ÁPICE DA ATIVIDADE PROFISSIONAL
<b>José Antônio dos Reis</b> São Paulo, 1828-1832		<i>"Lutou heroicamente com a adversidade"</i> . Exerceu o magistério particular, modesto emprego de fiscal da Câmara Municipal, bibliotecário público	Bispo, juiz de paz, conselheiro provincial e deputado
<b>José Antônio Pimenta Bueno</b> São Paulo, 1828-1832	28	Modesto emprego de amanuense do Tesouro Provincial	Oficial do Conselho Geral da Província, Juiz, Chefe de Polícia, desembargador, Ministro do Supremo Tribunal de Justiça, Presidente de Província, Ministro Plenipotenciário, Senador do Império, Marquês de S.Vicente.
<b>Vicente Pires da Mota</b> São Paulo, 1828-1832.	35	<i>"Quem tão desamparado nasceu"</i> .	Membro do Conselho Geral da Província, do Conselho do Governo, Juiz de Paz, Deputado Provincial, Presidente de Província, <b>catedrático</b> .
<b>João Crispiniano Soares</b>	25	<i>"Pobre e</i>	Chefe da Procuradoria



São Paulo, 1830-1834		<i>desprotegido</i> ", porteiro do Conselho Geral da Província, Porteiro da Secretaria do Governo.	fiscal, Deputado provincial, deputado geral, Presidente de Província, <b>Catedrático</b> .
<b>Joaquim Inácio Ramalho.</b> São Paulo, 1830-1834	25	" <i>Em luta com dificuldades materiais</i> ", Mestre particular.	Catedrático, Juiz de Paz, Vereador, Deputado Provincial, Deputado à Assembléia Geral. Barão de Ramalho.
<b>Vicente Mamede de Freitas.</b> São Paulo 1851-1855.		" <i>Lutando com dificuldades financeiras</i> ", Magistério Particular.	Advogado, Promotor público, Deputado Provincial, <b>Catedrático</b> , Inspetor Geral da Instrução Pública.
<b>Antônio Simplicio Sales</b> São Paulo, 1851-1855.		" <i>Minguavam-lhe, porém, os recursos</i> ". Trabalhava como escrevente de cartório e de advogados em Campanha, MG.	Advogado, escritor.
<b>Luís de Oliveira Lins de Vasconcelos.</b> São Paulo, 1862-1866		" <i>Pobre e desprotegido</i> ".	Advogado
<b>José Rubino de Oliveira.</b> São Paulo, 1864-1868.	31	" <i>De família pobre, mas honrada</i> "- Seleiro, mestre particular.	Advogado, <b>Catedrático</b>
<b>Tobias Barreto</b> Recife, 1864-1869	30	Filho de um dono de cartório que " <i>quase nada rendia e o funcionário não passou jamais acima da pobreza</i> "	Professor de primeiras letras, professor particular, tipógrafo, escritor e <b>Catedrático</b>
<b>João Pereira Monteiro Júnior.</b> São Paulo, 1868-1872	27	" <i>Muito pobre</i> ", trabalhou no comércio.	<b>Catedrático</b> , Deputado Estadual, Diretor da Academia.

<b>Albino Gonçalves Meira</b> Recife, 1871-1875		Mestre particular, professor de preparatórios, " <i>é filho do próprio trabalho</i> ".	Governador de Província -PE, <b>Catedrático</b> .
<b>Estevão de Araujo Almeida.</b> São Paulo, 1881-1886.	23	" <i>No magistério particular, granjeava então os parques meios com que se manter, já que a pobreza lhe saltara o lar</i> ".	Jornalista, Advogado, <b>Catedrático</b> .
<b>Frederico Vergueiro Steidel</b> São Paulo, 1882-1887.	20	Estudou no Colégio Moretzsohn " <i>graças à generosidade</i> ", devido à " <i>precária situação da fortuna paterna</i> ".	Advogado, promotor público, <b>Catedrático</b> .
<b>Francisco Augusto Pereira da Costa</b> Recife, 1887-1891		Caixeiro de livraria, funcionário público, secretário de província	Pesquisador em História
<b>José Mendes</b> São Paulo, 1887-1891.	30	" <i>Salteou-lhe a pobreza os primeiros passos</i> ", " <i>a braços de novo com a mais negra pobreza</i> ", caixeiro, mestre particular.	Advogado, <b>Catedrático</b> .
<b>Tito dos Passos de Almeida Rosas.</b> Recife, 1890-1894	26	" <i>Superioridade moral de não rejeitar trabalho, que a outros pareceriam humildes</i> ".	Advogado, <b>Catedrático</b> .
<b>Manoel Arthur Muniz</b> Recife, 1892-1896	26	Amanuense, arquivista, sub-bibliotecário e	Deputado Estadual, Senador

		bibliotecário	
<b>Alfredo Polari</b> Recife, 1903-1907		"Guarda da Alfândega, já meio idoso".	Guarda-Mor de Alfândega.

Fonte: Organizado por Portes, a partir de Vampré (1977) e Bevilaqua(1927)

Esse quadro se refere particularmente a 19 casos. No item que diz respeito à diversidade de origem, ressaltamos a existência de outros casos - que não estão aqui computados (com exceção de Alfredo Polari) - que ilustram a presença de estudantes pobres no interior das Academias Jurídicas. De qualquer modo, a realidade é que se trata de um número ínfimo se comparado ao total de 10.180 formados entre 1827 a 1924, que podem ser contados na obra de Vampré e Bevilaqua. Outras investigações junto aos arquivos das referidas Academias poderiam fornecer dados estatísticos mais precisos. De qualquer modo, eles são aqueles filhos providos de "muito talento e primor", nascidos "nas famílias desprovidas de riqueza", conforme dizia o parlamentar Lourenço José Ribeiro, quando das discussões sobre a implantação do Curso Jurídico.

O quadro nos permite perceber que a **idade média** de conclusão do curso, para esses estudantes, girava em torno de **26.9 anos**, superior em 5.9 anos àquela identificada anteriormente para o estudante padrão, que era de 21 anos de idade. Os casos desviantes referem-se a quadros pertencentes à Igreja ou que a ela se relacionavam, como alguns sujeitos que já pertenciam a ordens eclesiásticas anteriormente ao curso jurídico.

As justificativas para esse atraso na conclusão do curso podem ser buscadas na necessidade de se empreenderem atividades profissionais para fazer frente às despesas pessoais, familiares e escolares, e na ausência de um sistema de ensino que permitisse maior regularidade na trajetória escolar até o momento dos preparatórios. A atribulada trajetória escolar e de trabalho de Tobias Barreto, estudante e professor da Academia de Recife, ilustra de forma clara nossas afirmações. Além disso, a trajetória social e escolar de Tobias Barreto, relatada por ele mesmo em carta denominada de "autobiográfica", possui um caráter paradigmático para a compreensão dos movimentos do estudante pobre no século XIX:

Escada em Pernambuco, 6 de agosto de 1880. Ilmo. Sr. Carvalho Lima Junior - Só gora me é possível responder á carta de V.S. Incômodos de saúde, sobretudo, me obstaram que cumprisse logo e logo esse dever. Espero que desculpar-me-á.

Muita honra faz-me V.S. com o desejo, que diz ter, de conhecer ao certo a minha biografia.

Sou o primeiro a declarar que é superior, muitíssimo superior ao meu merecimento a idéia que de mim V.S. se digna de formar; mas, uma vez que deseja conhecer-me mais detalhadamente, só me cumpre obedecer, satisfazendo o seu anelo.

Já deve saber que sou natural da vila de Campos do Rio Real, onde nasci a 7 de junho de 1839, sendo meus pais: Pedro Barreto de Menezes e Emerenciana Maria de Menezes.

Em 1851, depois de concluídos os estudos elementares, em que tive por professor a Manoel Joaquim de Oliveira Campos, fui para a Estância onde, em setembro daquele ano (1851) matriculei-me na aula de latim do Padre Domingos Quirino, depois bispo de Goiás. Ali estive até fevereiro de 1853, em que voltei para Campos, onde me demorei até agosto, partindo então para Lagarto a concluir o meu latim sob o magistério do padre Pitangueira; e aí estive a estudar até o mês de outubro de 1854, época em que prestei exame da latinidade, na cidade de Maroim, perante o então inspetor das aulas, dr. Guilherme Pereira Rabello - para ser substituto na cadeira de latim do Lagarto; mas o inspetor passou-me um título geral de substituto em qualquer cadeira de latim da província.

Com esse título fiquei no Lagarto, morando em casa do referido Pitangueira, a quem substituí algumas vezes e ensinando particularmente primeiras letras - matéria em que foram meus discípulos, entre outros, Nilo Romero e José Dantas da Silveira.

Era o ano de 1855; heis que apareceu o cólera na província, e eu tive de ir, em setembro desse ano, juntar-me à minha família em Campos, onde o mal primeiro aparecera, e estava grassando. Aí permaneci o resto do ano, e o seguinte, de 1856. Os anos de 57,58 e 59 estive nessa vila, de onde me retirei em dezembro de 59 para Campos, entrando em janeiro do ano seguinte no gozo de uma licença de seis anos, que me concedera a província, para estudar. Todo o ano de 60 passei em Campos; em março de 61 fui para a Bahia, onde me demorei até dezembro; voltei a Sergipe e estive em Campos, até fins de outubro, mês em que parti com destino a Pernambuco, chegando aqui, depois de várias demoras em Estância, S. Cristóvão, Aracaju, Maceió, no dia 1o. de dezembro de 1861 trazendo apenas na algibeira ( ainda me lembro) 95\$000.

Em março de 63 fui acometido de varíola, e não pude matricular-me, como queria, no 1o. ano da Faculdade. Levei todo esse ano a cursar no Colégio das Artes as aulas de geografia e geometria; em novembro, prestei exame de 4, e em março do ano seguinte das 3 últimas matérias, matriculando-me no curso jurídico (1866), que tive de repetir: e, destarte, devendo formar-me em 68, formei-me em 1869 (15 de novembro), ano em que me casara (11 de fevereiro), tendo-me pois, formado já casado e com um filho de poucos dias de nascido.

Aqui importa notar - e para destruir uma certa idéia, geralmente aceita, de que eu me dedicara à Alemanha, por ocasião ou depois da guerra desta com a França - que já no ano de 69, ainda acadêmico, eu começara a fazer estudo de gramática alemã, não podendo porém, ir muito avante, por causa das ocupações acadêmicas.

No ano de 70 estive em Sergipe, de onde trouxe minha mãe, viuva (meu pai morreu em 1867) para esta província, na qual morreu em 1873. Todo esse ano de 70 passei no Recife, cheio de dificuldades e embaraços sobre o gênero de vida que deveria abraçar. Pouco pude, então, cultivar o alemão. Redigi, porém, durante esse tempo o jornal intitulado *O Americano*, de junho a dezembro. No ano seguinte vim para a Escada, e, entregando-me à profissão de advogado, entreguei-me também de todo ao estudo da língua alemã, na qual nunca tive mestre: sou completamente um autodidata - ou mestre de mim mesmo.

Em 1875 publiquei os meus *Ensaíos e Estudos*, que saíram à luz em junho, tendo em maio saído o programa, e em julho saído o 1o. número do jornal alemão: *Deutscher Kampf* - do qual só puderam ser publicados 5 números.

Em 1876 saiu a minha primeira brochura alemã - *Brasilien wie es ist*, - e em janeiro de 78 a segunda brochura intitulada - *Ein Brief an die deutsche Presse*. Em fevereiro de 1879 uma brochura em português *Um discurso em mangas de camisa*.

Na Escada, onde tenho uma tipografia, ainda que não bem montada, tenho publicado os seguintes periódicos: *Um sinal dos tempos* (1874); *A Comarca da Escada* (1875); *O povo da Escada* (1876); *O Desabuso* (1875); *Aqui para nós* (1875); *A Igualdade* (1877); *Contra a Hipocrisia* (1879). Do primeiro saíram só 10 números, do segundo 5; do terceiro 3; do quarto 5; do quinto 2; do sexto um e do sétimo 16.

Os jornais em que colaborei, quando na Academia foram: *O Acadêmico*, 1865; *A Luta*, (1867); *A Regeneração*, (1868), e o *Vesúvio* (1869).

Escrevi para o Correio Pernambucano artigos de filosofia (1869). No *Diário de Pernambuco* saiu publicado grande número de meus versos. Para o *Jornal do Recife* tenho escrito artigos de diversas naturezas. Da mesma forma na *Província e Correio da Noite*.

Tenho inéditos os seguintes trabalhos: 1o. - *Questões do nosso tempo*; 2o. - *Ares de Pernambuco*, pot-pourri literário; 3o. - *Uma História da literatura brasileira, durante o 2o. reinado*.

Em alemão, o seguinte: *Rechtsleben und Rechtsstudium in Brasilien*.

Não sei, porém, se conseguirei publicá-los.

Os alemães que me têm honrado com as suas cartas são até hoje os seguintes: Wilhelm Sellin (Leipzig); Paul Apfelstedt (Düsseldorf); Dr. Karl Keck, um botânico (Berlim); Richard Lesser, Ernest Haynel, Paul Buckow, Robert Schroder, B. Cramer, Frederico Kuntze, Paula Bachmann, e E. Klotz, estes últimos todos membro do Club dos Kosmófilos em Leipzig. E aqui importa observar que eu, no meu isolamento, nunca ousei tomar a iniciativa dessas correspondências; ela tem partido de lá.

Deixo de indicar a data, em que sustentei tese, porque nunca me dispus a ser doutor, grau que está hoje muito barateado.

Julgo ter satisfeito, quando possível, o pedido do meu caro patricio. Resta-me agora agradecer-lhe a importância, que me dá, e assegurar-lhe que sou De V.S. amigo - P. Obr. Vor. Cr.

Tobias Barreto de Menezes.

N.B. - Também tenho, além dos versos que publicara em jornais nos tempos acadêmicos, muitas outras produções inéditas, todas do gênero lírico. Nunca senti grandes desejos de publicar livros de versos. Os que possuo, entretanto, dariam para dois ou três volumes".

A trajetória escolar de Tobias Barreto deixa transparecer que, para o aluno pobre, a aquisição de um conjunto de conhecimentos necessários para a construção de um capital escolar (e cultural), para se fazer frente às necessidades de escolarização naquelas instâncias onde havia oferta escolar em níveis mais avançados e, por vezes, capaz de servir também como instrumento de trabalho, dependia muito de favores de terceiros, de um sacrifício da família, do próprio educando e de uma autodeterminação auxiliada pelo talento. Mesmo atingindo profissionalmente as mais difíceis escalas sociais, Tobias Barreto faleceria em 1889 completamente pobre, "reduzido às proporções de pensionista da caridade pública..." (Romero, 1903).

Aqueles que adquiriam os conhecimentos básicos necessários para enfrentar os preparatórios tinham que se deslocar para as cidades onde estavam instalados os cursos jurídicos e aí enfrentar como "bicho" no "curral" as "aulas menores", como se chamavam. Todo esse deslocamento, instalação, pagamento de taxas escolares, selos e matrícula, aquisição de material pessoal e escolar, aluguel de república exigia uma disponibilidade econômica que o estudante pobre não tinha. Essas necessidades faziam do trabalho

remunerado uma obrigação e não uma opção. Esses centros possuíam uma vida econômica, política e administrativa que exigia um certo aparato burocrático legal para geri-la.

Parte desses vai ver na existência desse aparato a oportunidade de conseguir ganhos para fazer frente às necessidades imediatas colocadas por suas aspirações de conclusão de um curso superior, ou "tirar carta" de bacharel em Direito, como se dizia à época. Nesse sentido vamos encontrá-los desempenhando modestas funções como fiscal, porteiro, escrevente, seleiro, caixeiro de livraria, amanuense e arquivista, entre outras ocupações, quase sempre relacionadas ao serviço público.

A instalação das Academias nos referidos centros provocou uma expressiva migração de estudantes em busca de conhecimentos necessários para enfrentar os preparatórios exigidos para cursar as Academias. Esse movimento engendrou, para aquela porção de estudantes pobres que dominava os conhecimentos necessários aos preparatórios, a possibilidade de se transformarem em mestres particulares e mesmo professores nas "aulas menores" do Curso Anexo ao mesmo tempo em que estudavam Direito, ou seja, nas "aulas maiores". Era daí que extraíam os sempre insuficientes proventos para fazer frente às exigências econômicas às quais estavam submetidos.

Mesmo assim, o ato de lançar-se a essas ocupações não parece ter significado atraso para o estudante, se se observa a data de entrada na Academia e a data de conclusão do curso. Eles concluíam o curso em cinco anos, respeitando-se assim, as exigências curriculares do período.

Eles eram considerados bons acadêmicos e tiravam também os possíveis proveitos disso em suas relações com os colegas, com os professores e o meio externo que girava em torno das Academias, como ilustra bem o caso do estudante (e depois professor) da Academia do Recife, Tito dos Passos de Almeida, que foi agraciado com o prêmio de viagem à Europa pelo seu desempenho acadêmico.

Enfrentadas as dificuldades para a consecução do curso jurídico, veremos que sua conseqüência para a totalidade dos sujeitos foi, em maior ou menor grau, a ascensão social. Aqueles estudantes pobres que concluíram seus cursos passaram a ocupar cargos de destaque e de alto reconhecimento na hierarquia social da época. Para boa parte deles, como se pode observar no quadro anterior, as Academias funcionaram também como uma porta

de entrada na vida política partidária. O bacharel se converter em político profissional e procurar ascender ao poder por intermédio do partido era quase como uma "via natural". Vê-se, nesses casos, que os catedráticos serviam às Academias e delas se serviam.

Observa-se também que, após a proclamação da República, as atividades ocupacionais dos estudantes pobres restringiram-se mais especificamente às "coisas da cátedra" e àquelas atividades intrinsecamente relacionadas ao exercício dos conhecimentos jurídicos propriamente dito. Esse afunilamento, ou seja, a volta à especificidade original da formação parece ser justificada por uma massa de advogados colocada no mercado de trabalho como se pode ver nos números anteriormente exibidos.

O fato é que a figura do advogado e a possibilidade de formá-lo em solo brasileiro já não constituíam mais uma raridade. O que constituía raridade era a existência de pobres em meio à elite de formados. Como isso foi possível? Quais estratégias utilizaram?

Como acabamos de ver, o **trabalho remunerado** funcionou como estratégia para que um conjunto significativo dentre os estudantes pobres pudesse concretizar seus objetivos educacionais. A essa estratégia se associam outras.

Havia também aqueles que se ingressavam na **carreira eclesiástica** como meio de obter a proteção da Igreja como clérigos, e de instituições a ela ligadas, como via de acesso aos conhecimentos, como é o caso de José Antônio dos Reis, que "havia já tomado ordens sacras quando, em 1828, se matriculou no Curso Jurídico, assinalando-se, desde logo, entre os melhores estudantes da turma, tanto que, no fim do ano letivo, Avelar Brotero o indicou para o segundo prêmio, então instituído nos estatutos".

Outro caso típico é o do seleiro de Sorocaba José Rubino de Oliveira, catedrático da Academia paulistana, que era filho

(...) de família pobre, mas honrada: Em Sorocaba, estudou as primeiras letras, e ali mesmo, - centro então de comércio de muares, onde se realizavam feiras concorridas, - adotou a profissão de seleiro.

Inteligente e vivaz, não se resignou, porém, ao modesto ofício.

E assim, logo ao inaugurar-se o Seminário Episcopal de S. Paulo, para aqui veio, desejoso de abraçar a carreira eclesiástica.

Assim se conservou cerca de quatro anos, estudando humanidades, e depois teologia (...).

Em 1863, despe a batina, e faz rapidamente os preparatórios, no Curso Anexo, entrando, como calouro, em 1864, nesta Academia, que honraria mais tarde, com o brilho de seu talento, e com a sua infatigável atividade.



A esses casos podem se somar os de Luís de Oliveira Lins de Vasconcelos, amparado pelo Padre Mamede José Gomes da Silva, e o caso de José Mendes, que mereceu no interior mineiro a "generosa proteção de dois virtuosos sacerdotes - o Padre Vicente de Melo César, que gratuitamente lhe deu lições no seu Colégio em Machadinho, e o Padre Manuel José Rodrigues Vieira, vigário da vila natal, a quem deveu os primeiros incentivos e o acendrado amor, que sempre dedicou às letras".

Mas existiram também aqueles que mereceram a ajuda de **terceiros** na figura de instituições escolares, na figura de seus diretores ( ou proprietários ?) e mesmo de amigos, como o caso de Frederico Vergueiro Steidel, que

(...)aprendeu as primeiras letras no regaço materno, e fez o curso inteiro de humanidades no Colégio Moretzsohn, graças à generosidade do seu diretor Dr. Francisco Xavier Moretzsohn, que o admitiu a continuar gratuitamente, quando, por precária situação da fortuna paterna, se via obrigado a abandonar os estudos para empregar-se no comércio.

Por isso relembra sempre Vergueiro Steidel a grandeza d'alma do seu mestre e benfeitor.

Estevão de Araujo Almeida também não escapa a essa situação:

Fez os estudos preparatórios no Colégio de S. Luís de Itu, onde conquistou grande número de medalhas e distinções, adquirindo tal preparo que, ao sair daquele estabelecimento, fez todos os preparatórios de uma assentada.

Matriculou-se na Academia, em 1881, e recebeu o grau de bacharel em março de 1886, pois a reforma do ensino, antes ocorrida, mudara a época dos exames.

No magistério particular, granjeava então os poucos meios, com que se manter, já que a pobreza lhe saltara o lar. Para sua honra, diremos que se viu obrigado a vender as medalhas, conquistadas com tamanho brilho no Colégio, afim de pagar a matrícula do segundo ano.

Uma só, amorosamente guardou, como lembrança dessa época dificultosa de sua carreira.

Chegando aos ouvidos do reitor do Colégio de Itu, as dificuldades do estudante, obteve aquele do generoso Marques de Três Rios uma pensão em seu favor. Recusou-a Estevão de Almeida, mas pediu trabalho, que só trabalho não tinha pejo de pedir e aceitar. Foi assim nomeado professor, no Colégio Moretzsohn e pôde, menos penosamente, continuar os estudos".

Vergueiro Steidel e Estevão de Almeida tornaram-se merecedores de ajuda ao apresentar um extraordinário desempenho escolar nas instituições pelas quais passaram, ou

seja, davam mostras de merecer o investimento pois eram "brilhantes" e, com certeza, honrariam e elevariam o nome de suas respectivas escolas dentre aqueles que se preparavam para entrar na Academia de São Paulo. Investimento confirmado, pois, dentre os estudantes pobres, foram aqueles que conseguiram concluir seus estudos na mais baixa idade.

Importante acrescentar que a estratégia do **trabalho remunerado**, a estratégia de **ingresso na carreira eclesiástica** e a ajuda de **outrem**, presentes na trajetória do estudante pobre, podem aparecer associadas. Esses fatores são interdependentes, se completam na estruturação das ações dos sujeitos, no sentido de multiplicar esforços para garantir uma trajetória com um mínimo de sobressaltos e um futuro mais promissor.

A título de finalização, podemos afirmar a existência de estudantes pobres no interior das Academias Jurídicas de Olinda/Recife e São Paulo. Os dados vão além dos indícios de diversidade social apresentados, naquilo que diz respeito à origem e características sociais, ao pertencimento racial, à formação escolar anterior à entrada nas Faculdades de Direito. Eles apontam para a existência de estudantes que destoavam completamente do grupo dominante que ditava regras e costumes no interior do mundo acadêmico.

Os dados mostram também que, até às vésperas de se comemorar o centenário de sua criação, a educação jurídica era uma educação eminentemente masculina. Às mulheres, menos ainda do que aos estudantes pobres ( inclusive os negros ), não era permitido frequentá-la, como se dizia à época, nos "gerais " das Academias Jurídicas. Tal impedimento será rompido ao final do século XIX, principalmente com as discussões acerca das liberdades, colocadas em pauta à época da abolição dos escravos e da proclamação da República.

Observamos, também, que a existência do estudante pobre no interior dessas instituições pôde ser revelada, por um lado, porque alguns se transformaram em "figuras importantes" daquele momento histórico; e, por outro, a presença de marcantes casos anedóticos, que nos permitiram trazer à cena sujeitos comuns, mas que são fundamentais para a construção de uma história e uma sociologia de nosso ensino superior.

Esses casos permitem, por exemplo, verificar a presença de negros no interior da Academia de São Paulo, bem antes da Lei do Ventre Livre ou mesmo da libertação legal dos escravos em 1888, embora não nos auxiliem a saber de onde vieram, o que os distinguiu,

quem os "protegia", como passaram pela Academia, se concluíram ou não o curso, que problemas enfrentaram na aventura pedagógica, se foram bem sucedidos na profissão, entre outras questões que merecem resposta através de investigações mais precisas e aprofundadas.

Por fim, observa-se que a aventura do estudante pobre que frequentou o curso jurídico nas Academias parece ser uma aventura solitária, do ponto de vista institucional. Nada se encontrou nos documentos investigados que permitisse alimentar hipótese de uma preocupação institucional - qualquer que fosse - para com aqueles poucos estudantes pobres que passaram pelas Academias. Havia, sim, uma solidariedade e, por vezes, uma caridade do grupo circundante para com aqueles mais miseráveis, mas não "resignados" com sua situação escolar e social, como bem ilustra o caso de José Mendes e João Costa:

Veio à luz José Mendes, na propriedade agrícola de seu pai, Francisco de Sales Mendes, em Douradinho, outrora Montuca, e hoje Vila Elói Mendes, na Província de Minas Gerais, aos 27 de março de 1861.

Salteou-lhe a pobreza os primeiros passos, e nela haveria de forjar a prodigiosa tenacidade de trabalho, que foi um dos mais belos traços do seu caráter. Não lhe faltaram, porém, de quando em quando, mãos caridosas que o amparassem. Assim, menino ainda, deveu muito aos diretores do Colégio São José, estabelecido em Montuca; e depois à generosa proteção de dois virtuosos sacerdotes - o Padre Vicente de Melo César, que gratuitamente lhe deu lições no seu Colégio em Machadinho, e o Padre Manuel José Rodrigues Vieira, vigário da vila natal, a quem deveu os primeiros incentivos e o acendrado amor, que sempre dedicou às letras.

Forçado a abandonar, por um pouco, os estudos, fez-se caixeiro; do minguado ordenado conseguiu, com muito labor, reunir exíguo pecúlio, e mudar-se para Campanha, centro então de estudos, onde visava diplomar-se na Escola Normal.

Deparou-lhe a sua boa estrela a angélica figura do Monsenhor Paulo Emílio Moinhos de Vilhena, que se transformou logo, alvoroçadamente, em seu benfeitor.

Estudou também no Externato Provincial, onde ouviu as lições do Dr. Joaquim Leonel de Resende Alvim, pai do nosso saudoso Gabriel de Resende.

Afinal, prosseguindo na escola Normal, conseguiu José Mendes o diploma, em 1885, e tendo assegurado assim o pão quotidiano, meteu logo ombros a empresa mais avultada - diplomar-se em direito nesta Faculdade, que haveria de honrar um dia, como professor.

Lecionava então em Cristina, onde morava também o Dr. Pedro Antônio de Oliveira Ribeiro, que morreu Ministro do Supremo Tribunal Federal, e que era juiz de direito. Afeioou-se-lhe o magistrado, e conseguiu do Dr. Matias Valadão, então Inspetor Geral da Instrução Pública naquela Província, uma licença dilatada em favor de José Mendes.

Ei-lo já em S. Paulo, a braços de novo com a mais negra pobreza, na casa modestíssima, em que morava com seu comprovinciano João Costa, à rua Riachuelo,

por detrás da Academia.". José Mendes irá diplomar-se com pouco mais de 30 anos de idade.

Dizia-se: "se tiver o espírito devidamente preparado, se for um forte, vencerá"! Mesmo para aqueles de espírito forte havia impedimentos que nem sempre puderam ser superados, como o caso de Luís Gama ou mesmo Quintino Bocaiúva, que pretendia seguir a carreira jurídica mas "afastaram-no as dificuldades de vida".

Trataremos na próxima seção, agora no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais, da preocupação institucional para com o estudante pobre. Preocupação em grande parte apoiada e promovida pelo primeiro reitor da UFMG, sensível à presença do estudante pobre. Essa presença se fazia sentir e, de certa forma, incomodava.

### **Os Estudantes Pobres na Universidade Federal de Minas Gerais**

A Universidade Federal de Minas Gerais nasceu de uma associação de quatro faculdades isoladas, basicamente criadas no início do Século XX: a Faculdade Livre de Direito, criada em Ouro Preto em 1892, que se transferiu para Belo Horizonte em 1898; a Faculdade de Medicina (1911), a Escola Livre de Engenharia (1911) e a Faculdade Livre de Odontologia (1907). A essa última se associaria o Curso de Farmácia (1914). Desse conjunto de instituições, a 7 de setembro de 1927, através de decreto do Presidente do Estado de Minas Gerais Antônio Carlos Ribeiro de Andrada, seria criada a Universidade de Minas Gerais, federalizada em 1949.

Para reitor da nova instituição universitária o presidente do Estado convidou o decano dos professores do ensino superior da capital, o professor Francisco Mendes Pimentel, à época diretor da Faculdade Livre de Direito. Nas palavras do memorialista Pedro Nava, "não havia outro para representar aquele papel no cenário do ensino mineiro", porque ele "foi a seu tempo (e dizer isto não diminui os outros) o mais conceituado advogado de Belo Horizonte, uma espécie de chefe e **bâtonnier** moral de todos os seus colegas de classe", além de ser "modelo de homem íntegro e cidadão exemplar" (Nava,1983:55).

No que diz respeito ao nosso objeto, a presença do estudante pobre no interior dos cursos superiores e, mais especificamente, no interior da UFMG, faz-se necessário revisitar, mesmo que de forma breve, o pensamento do primeiro reitor dessa instituição, pois os dados levam a crer que o olhar institucional dirigido ao estudante pobre deve muito à maneira particular com que Mendes Pimentel encarava a pobreza e as conseqüências sociais para o país do abandono das camadas populares à própria sorte, principalmente naquilo que se refere à sua instrução e formação moral para o trabalho.

Mendes Pimentel se autodenominava um republicano histórico. Conviveu durante sua formação na Faculdade de Direito de São Paulo, ocorrida entre os anos de 1885/1889, com as duas questões mais polêmicas da época: a libertação dos escravos e a proclamação da República. No meio dessa efervescência parece ter formado uma concepção de trabalho como elemento fundamental no "aperfeiçoamento humano" e integrador do "proletariado" na sociedade brasileira. Essa concepção irá orientar suas ações, percebidas através das manifestações como deputado estadual e federal e, principalmente, como professor, seja no ensino secundário (História, Pedagogia e Geografia) seja no ensino superior, como professor de Direito Penal. Mas o "aperfeiçoamento" e a integração do "proletariado" passavam por um projeto de educação das "massas populares", "por uma verdadeira educação popular".

Em discurso pronunciado na Sessão de 6 de junho de 1896 na Câmara Mineira dos Deputados, Mendes Pimentel dizia que organizar o ensino profissional e o ensino técnico primário, artístico e industrial era pensar na "independência econômica" do país - pois não passávamos do ponto de vista econômico de "uma espécie de feitoria das potências industriais; nós passamos a ser colônia de muitas metrópoles". Cuidar da educação popular para ele era um compromisso dos republicanos históricos. E concluía: "para o pobre, para o operário, para o proletariado, para o verdadeiro povo, enfim, cessa a educação aos primeiros passos da vida; para o rico, para o abastado, o Estado a acompanha com a tutela solícita através do ensino secundário e superior até conferir-lhe um grau científico que social e legalmente o coloca em posição vantajosíssima na competência vital". Mendes Pimentel, já naquela época, tinha uma visão bastante clara do abandono ao qual estavam entregues as camadas menos favorecidas da sociedade, quanto aos equipamentos necessários para a sua sobrevivência e a educação de seus filhos: "à grande massa nós mal

ministramos um ensino ilusório, sem valor prático e sem sistematização científica, atirando anualmente à luta pela vida dezenas de milhares de indivíduos completamente desprovidos e desparelhados de meios e habilitação para lutar e para viver, ao passo que assim se procede para com o povo, desabrocha o Estado em favores para uma minoria feliz e favorecida com o ensino secundário e superior". Vê-se claramente que ele não clamava por uma educação qualquer para as camadas populares, mas sim, uma educação com "sistematização científica" que pudesse funcionar como instrumento, como capital para se enfrentar as necessidades sociais e como forma de inserir-se no mercado de trabalho.

Mas a construção desse projeto pedagógico possuía outras finalidades além daquelas acima enunciadas. Tratava-se de uma resposta possível, à época, para se evitar que grassassem no Brasil as "idéias socialistas e anarquistas" que frutificavam e ganhavam corpo na Europa. Nesse caso era necessário todo um esforço patriótico para "educar o operário na escola do trabalho e do cumprimento dos deveres cívicos, para quando o vagalhão do socialismo atravessar de lado a lado o Atlântico e vier quebrar-se estuante às praias brasileiras, o nosso proletariado esteja preparado para exercer os seus direitos e cumprir os seus deveres e não se subverta, não pereça nos vórtices da anarquia, arrastando consigo talvez a própria Pátria". Uma de suas referências para a educação do proletariado era Jules Ferry, ministro e reformador do ensino primário francês no século XIX. Gostava de citá-lo: "apoiar a oficina é levantar a pátria". De forma apocalíptica, concluía Mendes Pimentel: "o quarto **estado** se organiza e dentro em pouco num preamar colossal há de avassalar o mundo inteiro". Na construção desse projeto educativo era necessário a "coragem do sacrifício em bem do pequeno e do anônimo", ou seja, efetuar um movimento de passar "às palavras seguindo-se os atos", como ele dizia.

Evidenciam-se esses pressupostos orientadores de uma prática, quando Mendes Pimentel foi convidado pelo presidente Antônio Carlos a organizar e presidir ao Conselho Penitenciário do Estado. Neste período, adotou-se "o regime penitenciário misto, industrial-agrícola, dada a grande percentagem da criminalidade rural, proporcionando à maioria dos detentos o habitual teor de vida e em condições de semiliberdade; o trabalho mediante salário e a constituição de pecúlio na Caixa Econômica; a aquisição de terras pelo egresso, facilitada pelo Estado; um sistema de prisões regionais, providas de escolas e

oficinas, selecionando e encaminhando os presos ao órgão coletor central". Percebe-se que suas preocupações com as questões educacionais caminhavam muito além de suas preocupações com o ensino superior e daquela "formação do vasto proletariado oficial dos empregados públicos" que marcava de forma acentuada a população de Belo Horizonte nas primeiras décadas do Século XX.

É esse conjunto de idéias que parece orientar o olhar de Mendes Pimentel para um tipo específico de estudante que, proveniente das camadas populares, havia conseguido ultrapassar os pórticos dos cursos superiores existentes à época, vencendo as barreiras econômicas e sociais colocadas em seu trajeto. Mas a permanência desse tipo de estudante no interior de um curso superior - sempre ameaçada pelas "más condições de fortuna" - exigia mais do que o reconhecimento de seu direito de acesso. Exigia ações no sentido de que fossem propiciadas as condições de realização do curso.

Com esse intuito, a primeira iniciativa identificada nos registros apareceu bem antes da criação da Universidade de Minas Gerais em 1927. Trata-se da Fundação Affonso Penna, instituída anonimamente na Faculdade de Direito a 10 de agosto de 1912, "para prestar assistência aos alunos carentes de recursos". Essa entidade contava com o patrimônio inicial de um conto de réis, "além de duzentos mil réis mensais, doados pelo professor Mendes Pimentel", seu criador e diretor da Faculdade à época (Derzi, 1976). Essa foi a primeira entidade da Faculdade em que alunos e professores co-participavam de decisões, conforme a citada autora. Entretanto, "os dados referentes às atividades do corpo discente são paupérrimos. Sobre o assunto não há documentação organizada" (Afonso & Derzi, 1977), lamentam as historiadoras da Faculdade de Direito da UFMG.

Já como reitor, na Seção do de 16 de novembro de 1929 o professor Mendes Pimentel defendia junto ao Conselho Universitário a criação de uma taxa de assistência: "para auxiliar a A.U.M (Associação Universitária Mineira), no seu departamento de assistência aos **moços pobres**, foi pelo Conselho criada uma taxa; o direto auxílio pecuniário, assim como a matrícula gratuita aos **moços em más condições de fortuna**, eram dados por empréstimos de honra, forma que não aviltava os beneficiados e que previa a volta ao mealheiro de assistência das quantias aplicadas em amparo a **estudantes necessitados**".

Não se podia revelar a identidade do assistido. Receber auxílio, ainda nesta época, era um fato desonroso, que deveria ser dissimulado. A forma de concessão do auxílio não deveria revelar a identidade do estudante. Os dados consultados confirmam a presença de "Listas Reservadas" de beneficiados, utilizada somente para fins administrativos e de prestação de contas junto a entidades mantenedoras de iniciativas no sentido de "auxiliar o estudante pobre", como a Caixa dos Estudantes Pobres Edelweiss Barcellos – C.E.B.E.P. O juramento - escrito de próprio punho pela senhorinha Daisy Prates - encontrado no livro de anotações dos benefícios oferecidos, ilustra muito bem essa situação: "Prometo dedicar-me de tal maneira à C.E.P.E.B, que todos os trabalhos e canseiras que dela me advierem serão para mim um prazer e juro guardar, sob o mais sagrado sigilo, os nomes de meus companheiros necessitados. Que Deus e todos os que me ouvem, sejam testemunhas de minhas palavras".

Não é sem razão que muitos candidatos que pleiteavam auxílio da Caixa dos Estudantes Pobres e não eram contemplados solicitavam de volta toda a documentação produzida, como bem ilustra extrato da carta de um estudante de Ubá, interior de Minas Gerais, à presidente da Caixa: "Recebi ontem vossa carta, que muito agradeço. Tendo já resolvido definitivamente sobre o assunto, peço-vos a devolução do questionário, ficando sinceramente agradecido pelo favor que me prestastes e pedindo-vos desculpas pelo trabalho infrutífero que causei".

As formas de empréstimo guardavam certas particularidades, como aquela de se centralizar a liberação do benefício na figura da pessoa do presidente da C.E.B.E.P. Ao que parece, essa era última instância de recurso, como nos mostra a carta de J. Pagy, estudante da Escola Superior de Agronomia e Medicina Veterinária em 1934, dirigida a Hélio Vaz de Mello, secretário da C.E.B.E.P:

Achando-me seriamente ameaçado de perder o ano(...), e por conseguinte não conseguir a minha formatura, que terá lugar em princípios de novembro vindouro, por falta de recursos financeiros, fiz um pedido de quinhentos mil réis a referida Caixa por intermédio de sua digna Presidente. Como já se acha quase esgotado o prazo de pagamento exigido pela minha escola e não tendo eu até a presente data obtido resposta do meu pedido, venho por intermedio desta apelar-lhe para que junto a senhorinha Dayse solucione meu caso.



Os estudantes não tinham acesso direto à presidente da C.E.B.E.P. Essa prática parece que resguardava a sua figura. Os dados mostram que ela recebia injunções de toda ordem ( de amigos, de professores, dos diretores das faculdades, de políticos) . Mas, sem dúvida, a C.E.B.E.P era uma instância de poder.

Mesmo posteriormente (1945), quando na gestão da Assistência pelo professor Baeta Vianna, como se vê pelo depoimento do guarda ferroviário e, posteriormente, professor da Faculdade de Direito Jair Leonardo Lopes, a forma de empréstimo ainda era pessoal: direta do presidente da assistência às mãos do necessitado, sem intermediários: "Parece-me que recebi uma ajuda eventual; um empréstimo em dinheiro. Lembro-me de que fui à casa do professor Baeta Vianna, na avenida Augusto de Lima. Ele era a pessoa que autorizava esse tipo de benefício pela Mendes Pimentel".

De uma forma ou de outra, o professor Mendes Pimentel em sua gestão (1927-1930), apoiou e incentivou a criação e manutenção de instituições que angariassem recursos para a causa do estudante pobre de Minas Gerais. Datam de sua gestão a criação da Associação Universitária Mineira (que será substituída pelo D.C.E em 1932) e a Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos, criada a 9 de junho de 1930. Obtém ainda autorização da Congregação da Faculdade de Direito para transferir para a A.U.M o patrimônio da Fundação Affonso Penna, já que as duas possuíam fins semelhantes. Empenhou-se ainda, junto ao presidente Antônio Carlos, para transferir da esfera política a possibilidade de a A.U.M indicar os alunos gratuitos para ocupar as vagas oferecidas pelas Faculdades que compunham a Universidade, de forma mais criteriosa "até então preenchidas por ordem direta da Secretaria do Palácio Presidencial". Empenhou-se, ainda, em garantir subsídio àquelas entidades mencionadas através da criação de uma contribuição paga por todos os estudantes no ato da matrícula.

Como se sabe, Mendes Pimentel não pôde dar continuidade a sua obra no reitorado da U.M.G e, por conseguinte, a sua obra de benemérito da assistência ao estudante pobre, depois do "conflito de 18 de novembro" de 1930, após o "malvado dia", quando se exonerou do cargo de reitor. Entretanto, a presença dos "moços pobres", como se dizia à época, justificava o lançamento em solo universitário mineiro da semente da assistência ao estudante.

A seguir, analisaremos dois movimentos, intimamente interligados, que confirmam a existência de estudantes pobres no ensino superior e instituem a assistência a esse tipo de estudante na UFMG: a Caixa do Estudante Pobre Edelweiss Barcellos e a organização da Assistência aos Universitários.

*Da Caixa dos Estudantes pobres "Edelweiss Barcellos" à institucionalização da  
Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel"*

Faz parte das lamentações dos pesquisadores brasileiros a reclamação da falta de dados que possibilitem conhecer melhor o estudante universitário do passado: sua origem geográfica, sua origem social, filiação, ocupação dos pais, trajetória escolar, condições de vida e de estudos, entre outros dados; no nosso caso, principalmente dados que possam confirmar e identificar a presença de sujeitos pobres no interior de cursos universitários.

No caso da UFMG, quando da primeira prestação de contas da Gestão da senhora Daisy Prates frente à Caixa dos Estudantes Pobres junto ao Conselho Universitário, o professor Baeta Vianna salienta que a Diretoria da Caixa proporcionara matrículas a **alunos necessitados em número muito maior** do que o correspondente à subvenção recebida da Universidade (de 300 mil réis mensais) e "propõe que na presente acta ficasse consignado um voto de applausos à sua Diretoria, pela eficiência e dedicação com que vem gerindo os interesses da Caixa". A partir dessa referência quantitativa contida na Ata do Conselho Universitário do dia 9 de julho de 1932, orientamos nossas pesquisas no sentido de identificar possíveis registros produzidos pela "Caixa".

Os inéditos e originais documentos/registros produzidos entre os anos de 1932/1935 - detalhados questionários de pedido de auxílio, cartas, pareceres, pedidos políticos, extratos de entrevistas, livro-caixa, livros de benefícios deferidos/indeferidos, livros dos chás beneficentes "Bola de Neve" etc., encontrados nos arquivos do Departamento de Serviços Gerais da UFMG, indicam que se trata de um conjunto de documentos que vai além da nossa expectativa e extrapola em muito os nossos objetivos para esta tese, dadas a riqueza e a quantidade de detalhes produzidos. Esse conjunto de documentos permite um estudo mais aprofundado e uma reconstrução bastante completa do período ao qual se refere, o que

escapa aos nossos objetivos. Portanto, serão cuidadosamente revisitados noutra oportunidade.

Para nosso trabalho, extrairemos desse conjunto de dados aquelas circunstâncias acima mencionadas, mais atinentes aos nossos objetivos de identificar os sujeitos que adentravam os pátios da UFMG e que demandavam "auxílio", "ajuda", "benefícios", "favores" para a consecução de seus objetivos de formação universitária. Nesse sentido, relativamente à estudantes pertencentes aos quadros da Universidade, foram consultados 61 processos que objetivavam analisar e verificar o "estado de pobreza" dos estudantes, 58 cartas que funcionavam como pedido e também como reforço aos processos preenchidos, 49 documentos (listas, recibos, anotações de deferimento etc.) que comprovam a "distribuição" de "auxílios", de "benefícios" recebidos por algumas dezenas de requerentes ao longo desses quatro anos.

Para o período mencionado, pôde-se extrair dos dados que 281 estudantes universitários demandaram: auxílio para pagamento de matrícula, de taxas de exame e de diploma; auxílio para pagamento de parcelas de prestações escolares; auxílio para manutenção pessoal; pedidos de emprego e intervenção para remoção de local de trabalho; interferência junto à direção de estabelecimento escolar para merecer perdão, anistia, após expulsão, e financiamento de estadia de estudantes de outros estados acometidos de tuberculose.

Vê-se, por esse conjunto de solicitações, que os benefícios da Caixa dos Estudantes Pobres eram diversos e procuravam sempre "o bem estar e a permanência do estudante" na capital mineira. Pode-se afirmar com precisão que 94 estudantes tiveram seus pedidos atendidos pela Caixa, que priorizava sobremaneira os estudantes de Medicina (38,3%), os estudantes de Direito (32,0%) e os estudantes de Odontologia e Farmácia (14,9%). Os outros, de Engenharia, Veterinária e Agronomia, aparecem de forma mais dispersa.

Esses estudantes eram geralmente provenientes do interior do Estado de Minas Gerais, de uma profusão de cidades, sem que nenhuma predominasse em sua oferta de estudantes pobres às escolas superiores da capital. Poucos eram os nascidos na capital do Estado. Em Belo Horizonte, passavam a morar com parentes, de favor com amigos e conhecidos ou se alojavam em pequenas repúblicas que atendiam a esse tipo de clientela.

Pôde-se saber, através dos 61 questionários respondidos pelos estudantes, que eles concluíram o ginásio em 28 diferentes estabelecimentos situados, predominantemente, na Zona da Mata, nas cidades históricas e na capital mineira. É marcante a presença daqueles que passaram pelo Ginásio Mineiro de Belo Horizonte, pelo Ginásio Santo Antônio de São João del-Rei, pelo Colégio Arnaldo de Belo Horizonte e Grambery de Juiz de Fora. Ainda um grupo significativo de estudantes relata ter efetuado os estudos "particularmente". Observando-se a denominação dos ginásios freqüentados, pode-se inferir que a metade dos mesmos pertencia a ordens religiosas.

Sabe-se ainda que os estudantes contavam com a idade média de 22.9 anos no momento em que demandaram os auxílios. Seria difícil precisar a idade média de entrada dos mesmos nos respectivos cursos, pois nem todos responderam com precisão em que ano do curso se encontravam. Desnecessário é dizer que se tratava de estudantes homens. Apenas duas mulheres figuram no conjunto de processos analisados. Entretanto, comprovadamente, sabemos através das listas e dos cadernos de benefícios que seis mulheres mereceram os auxílios da Caixa : três na Medicina, duas na Odontologia e uma na Engenharia. Dentre elas, A. Motta, estudante de Medicina que foi assumida pela Caixa de 1932 a 1935.

Em 97,0% dos casos eles (e também elas) eram solteiros. Parte significativa (39,0%) recebia algum auxílio da família, de conhecidos, de protetor ou de benfeitor, da ordem de 100 mil réis mensais (em média), mas isso não era suficiente para fazer frente às despesas escolares, habitação e manutenção pessoal, segundo os relatos. Os dados desse conjunto de jovens indicam ainda que 38,0% deles trabalhavam antes de entrarem para a universidade, nas mais variadas funções, mas sempre ocupando postos, tais como regente, auxiliar de escritório, professor, empregado do comércio, repórter, caixeiro, inspetor de alunos, que se distanciavam das ocupações manuais. Poucos acusam atividades tais como faxineiro, guarda-civil, praticante da Estrada de Ferro Central do Brasil. Observa-se que é marcante a presença daqueles que se ocupam com atividades relacionadas ao ensino, como se mencionou.

Após entrada nos cursos universitários, a relação com o trabalho pouco se alterará: 36,0% dos estudantes continuarão a depender do trabalho como forma de enfrentamento de suas necessidades. As justificativas constantes nos processos deixam antever a insuficiência

do salário percebido (algo em torno de 220 mil réis, em média) para a manutenção na vida universitária. Um número de estudantes da ordem de 33% relata estar às voltas com dívidas contraídas para fazer frente às despesas pessoais e escolares.

A renda mensal dos pais, declarada pelos estudantes, gira em torno de 440 mil réis, diminuída por um elemento materialmente empobrecedor da família: o alto número de filhos (7 em média). Associado a isso, os dados indicam um grande esforço da família para manter os outros filhos também estudando. Nesses casos, a família estava sempre a demandar do filho universitário alguma ajuda. Dentre aqueles que trabalhavam, vários relatam ser o elemento de sustentação da casa.

Quanto às ocupações, os pais podem ser divididos em dois blocos. Um bloco, o daqueles que parecem constituir aquela categoria denominada por Mendes Pimentel de "vasto proletariado oficial dos empregados públicos", constituído por escrivães do crime, professores, funcionários da Estrada de Ferro Central do Brasil, contador, condutor postal, tabelião, funcionários dos correios, escriturário da prefeitura, maquinista, entre outros.

Mesmo desses pais mais aquinhoados socialmente pouco se poderia esperar, como bem ilustra o caso do estudante de Direito J.M.Machado, 20 anos, solteiro, nascido em Belo Horizonte, filho de um funcionário público federal, que demandou com sucesso "aproveitar uma das dez matrículas gratuitas que a Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais, concedeu à 'Caixa do Estudante Pobre', conforme seu pedido, efetuado a 10 de março de 1935. Para justificar seu pedido, J.M.Machado produz a seguinte justificativa:

Se recorro à "Caixa do Estudante Pobre" é porque tenho real necessidade de um auxílio.

Minha família, composta de 9 pessoas vive quase que milagrosamente com os vencimentos de meu Pai, reduzidos à metade pelo desconto mensal das prestações dos empréstimos contraídos no Instituto da previdência, na Sociedade Beneficente Postal e na Caixa Econômica. Com efeito ele deveria perceber mensalmente - 866\$666 -, vencimentos correspondentes ao seu cargo de 2o. oficial.

Os números que se seguem, esclarecerão melhor do que as palavras, a situação de minha família:

Vencimentos mensais do meu Pai	-	866\$666
Prestação paga à Caixa Econômica	-	310\$000
Desconto da Previdência	-	40\$000
" " Sociedade Postal	-	63\$000
Monte Pio	-	20\$000

Total: - 433\$000

Ora, 866\$666 menos 433\$000 é igual a 433\$666!

Do restante, 220\$000 destina-se ao pagamento do aluguel da casa. E agora, um ponto de interrogação, que só poderia ser respondido pelo silêncio, porque só os pobres, verdadeiramente pobres, estão a altura de o compreender.

De fato, como poderia viver uma família de nove pessoas, numa grande cidade, educando os filhos etc, com tão irrisória quantia de dinheiro? São os grandes dramas obscuros, vividos na realidade quotidiana de um lar paupérrimo. A luta surda e heróica, pelo "pão nosso de cada dia". As esperanças num futuro melhor para os filhos.

Este empréstimo que presentemente faço à "Caixa" será uma dívida sagrada para mim. Não ficarei tranquilo enquanto não puder solvê-lo.

O relato acima traduz a situação de parte daquelas famílias que faziam uso da assistência.

O outro bloco é marcado pela presença de pais que exerciam trabalhos manuais. Eles aparecem na figura de lavradores e operários, sem maiores especificações. Seus filhos constituem a outra parte da população que demandava benefícios da Caixa, como bem ilustra o caso do itabirano filho de um lavrador falecido, R.A.S.Maia, 29 anos, solteiro, estudante de Direito, auxiliado em diversas circunstâncias pela Caixa. No processo analisado R. Maia afirma: "desejo matricular-me no 2o. ano de Direito na Faculdade de Direito da U.M.G, e não disponho neste momento de recurso necessário, recorro a benemérita "Caixa do E. Pobre" para me auxiliar com o empréstimo da 1a. prestação, de matrículas de que ficarei muitíssimo grato". Em sua justificativa R. Maia dá a conhecer os seguintes fatos:

Nasci em Itabira de Matto Dentro de humilde lavrador conforme já disse linhas atrás. Cursei o Grupo Escolar de 1911-1914, tirando as melhores notas de aplicação e aproveitamento. Em fins de 1914 recebendo o diploma, com a inclinação de uma vida mais iluminada continuei a me esforçar. Mas extrema pobreza de recursos com que papai lutava era tal, que julguei várias vezes impossível. E assim, observando-me, filho de um operário, julgava não poderia passar além. Diante desta situação, e encarando assim a vida, procurei ver se era possível mudar a direção. Experimentei então vários ofícios modestos como alfaiate, seleiro, sapateiro, cangalheiro, padeiro, fui até vendedor de jornais, revistas e várias miudezas.

E assim levei nove anos de aventura na luta pela vida e não achando em quase nenhum destes campos um ponto de apoio seguro com que eu pudesse garantir a felicidade da família, até que em 20-1-923 o Sr. Ilmo. Trajano Procópio de Alvarenga Monteiro, fundando o seu Modelar Educandário, o "Ginásio Sul-Americano", tive a fortuna de ser chamado pelo Sr. seu irmão, Raul de Alvarenga para copeirar. Logo que tive notícia da fundação, comecei a tecer as

minhas demarches para me colocar no mais simples lugar afim de poder começar a estudar.

As minhas demarches, porém, de nada valeram, pois me dirigi a pessoas que nenhuma relação tinham com o fundador, mas estando a Terra Prometida, já era eu o candidato da preferência do Sr. Raul de Alvarenga, que encarregado de arranjar pessoal, me chamou de livre arbítrio para copeiro e faxineiro. Começada a matrícula daquele ano, em boa ocasião, apresentando-me a este Nobre Educador, o Sr. Trajano Procópio, fazendo um apelo a sua grande generosidade afim de aproveitando todas as horas vagas que me sobrassem para fazer alguns cursos, o Sr. Trajano, como qualquer de vós podereis perguntar-lhe me cedeu a matrícula nos do seu colégio como se eu fosse aquele filho pródigo que lhe aparecia naquele instante. Teve ele tão boa vontade para comigo como teve papai na minha criação.

Parece, portanto, que a origem social dos estudantes necessitados não era exatamente a mesma em todos os casos, suas circunstâncias podiam variar. Entretanto, naquela época, a simples afirmação da pobreza não bastava. Era necessário comprová-la e colocar-se à disposição da Caixa para uma "sindicância". Nomeava-se um sindicante que deveria entrevistar ao menos três pessoas "idôneas" indicadas pelo próprio solicitante que fossem conhecedoras de sua situação financeira.

No caso do mesmo R. Maia, quem se declara conhecedor de sua situação financeira é o poeta Carlos Drummond de Andrade, que presta, de próprio punho, a inédita informação:

Conheço de longa data o requerente e posso informar ser verdadeiro tudo quanto alega. Trata-se de moço extremamente pobre, de origem humílima, trabalhador e dotado de grande força de vontade. O auxílio que lhe prestar a Caixa "Edelveiss Barcellos" será útil e meritório. **Sem esse auxílio, não poderá ir avante.** Considero o caso de R. Maia típico do esforço individual que reage contra toda espécie de circunstâncias desfavoráveis - meio, raça, físico, situação econômica, prejuízos sociais, etc. **Ajudá-lo não será, pois, ato de caridade, mas de cooperação e interesse social.** E terá ainda o efeito de estimular aos que, como ele, ocupam a camada mais ínfima e dela desejam elevar-se a um destino melhor. **Para mim, não interessa saber se R. tem uma grande inteligência ( e nem se pode exigir isso de todo estudante pobre).** Basta saber que ele tem inteligência suficiente para orientar a sua vontade num fim útil e fazer uma coisa que ninguém, que o conheceu em menino, o julgaria capaz de fazer: um curso superior.

Faço meu o pedido de auxílio.

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 1934.

Carlos Drummond de Andrade" ( Os grifos são nossos).

O documento produzido por Carlos Drummond de Andrade surpreende por se contrapor à concepção comum à época, de que apenas méritos incomuns ou capacidades intelectuais extraordinárias poderiam justificar tão grande ambição escolar por parte da população pobre. Além do que o seu depoimento contraõe-se àquele do outro depoente, que reconhecia ser R. Maia “um rapaz paupérrimo, muitíssimo esforçado, mas pouco inteligente”. Contrapõe-se ainda à idéia de educação como um bem de luxo e não direito social. Por outro lado, percebe-se também em seu texto a transposição da questão da esfera do exclusivo atendimento individual para o plano da "cooperação e interesse social". É preciso chamar ainda a atenção para a lucidez e sensibilidade do poeta. Percebe-se ainda no relato uma posição político-social que, como bem expressa Drummond, instalar-se-ia na UFMG nesse período, o entendimento da necessidade social e política de se "assistir" o estudante pobre.

A esse respeito, percebe-se nas atas do Conselho Universitário do período um movimento quase consensual em direção à necessidade de se instituir assistência ao estudante pobre, como demonstra a fala de Mendes Pimentel, ao dar notícia da criação, em 16 de novembro de 1929, da Associação Universitária Mineira, constituída de estudantes de todas as Escolas e Faculdades: "Um dos fins dessa sociedade é o de prestar assistência material aos rapazes que dela necessitam. O departamento de assistência é confiado a uma comissão, da qual farão parte, segundo os Estatutos, professores de todas as Faculdades; ele tem escrita própria e separada, de maneira a garantir que a renda com destinação a auxiliar a moços pobres não possa, em caso algum, ser distorcida para outro fim; visa assistir os moços necessitados, cujas condições de fortuna serão (...) averiguadas, proporcionando-lhes matrícula gratuita, dando-lhes tratamento em caso de doenças, fornecendo-lhes mesadas, fazendo-lhes empréstimos de honra (que serão pagos quando, no exercício da profissão, estiverem os ex-assistidos em situação de fazê-lo) etc".

Pouco depois, quando das discussões dos Estatutos da Universidade, aproveitando o clima favorável à institucionalização da assistência aos estudantes pobres, o professor José Baeta Vianna propõe uma nova redação para o artigo 101, que é discutido e aprovado conforme ata do dia 8 de novembro de 1931: "Fica criada, com sede na Universidade, a secção de "Assistência aos Universitários", com todas as divisões que constarem do seu



regimento interno. Parágrafo 1o. O seu patrimônio será contituído de doações, subvenções e sobretudo pelas matrículas gratuitas, que serão consideradas empréstimo, devendo o beneficiado assinar no ato da concessão um termo de compromisso de honra, pelo qual se obriga a devolver à assistência, a importância equivalente ao favor, concedendo-se para isso um prazo nunca inferior a três anos, a contar da data da formatura." O parágrafo segundo do mesmo artigo regulamenta a forma de gestão desta assistência, reservando espaço de atuação para um estudante de cada escola. Em seguida, o professor Alfredo Balena, diretor da Faculdade de Medicina, propõe regulamentar o modo de se admitirem os alunos gratuitos, já que o professor Baeta Vianna "não fala no Quantum", pois acredita que a "admissão dos alunos gratuitos deve ser feita não de acordo com a subvenção, mas sim de acordo com o número de alunos". Propõe, então, uma subemenda à emenda substitutiva do professor Baeta Vianna, de que a matrícula gratuita não poderá exceder de 5% do número de alunos. Foram emenda e subemenda aprovadas.

Em 1934, quando da discussão dos novos Estatutos da Universidade, institui o artigo 94, parágrafo 4º, que passa a ter a seguinte redação: "as medidas de previdência e beneficência (empreendidas pela Caixa do Professorado Universitário) serão extensivas aos corpos discentes dos institutos universitários, e nelas serão incluídas bolsas de estudo, destinadas a amparar estudantes reconhecidamente pobres, **que se recomendem pela sua aplicação e inteligência**, ao auxílio instituído". (Grifos nossos).

Todas essas iniciativas não passaram de letra morta, pois pouco ou nenhum efeito tiveram na prática. A demanda do estudante pobre, nesse período, foi atendida quase que exclusivamente pela Caixa dos Estudantes Pobres "Edelweiss Barcellos". Aquelas entidades, entre outras, recorriam rotineiramente à Caixa, repassando a esta as demandas recebidas, como atestam os pedidos de empréstimo, de matrículas gratuitas e outros encaminhamentos efetuados pela A.U.M.

O papel central da Caixa no atendimento ao estudante pobre talvez se explique pela positividade, clareza de objetivos, empenho individual na aquisição de recursos de sua longa direção, centrada na figura carismática, mas também detentora de capital social da senhora Daisy Prates. Os documentos por nós identificados demonstram uma gestão eficiente, segura, proba, criteriosa e rigorosa na distribuição dos recursos arrecadados para a

manutenção do estudante pobre. Uma administração que mereceu a confiança das Escolas que compunham a U.M.G nas suas relações sociais e financeiras.

Por outro lado, as formas de financiamento da Caixa, como mostram as anotações do "Livro Caixa", não suportaram a crescente demanda e produziram um desgaste pessoal quase insuportável para os seus dirigentes, que eram obrigados a resistir a todos os tipos de gestões efetuadas principalmente por "políticos", "amigos" e "conhecidos".

A Caixa era financiada basicamente por uma parca subvenção oferecida pela Universidade, na importância de 300 mil réis mensais; doações e contribuições diversas; pelo convênio mantido com o Cine Brasil e outros que aumentavam o preço do ingresso e repassavam à Caixa esse aumento; pelo reembolso dos benefícios e empréstimos concedidos; pelos festivais promovidos e numerosos "chás" denominados "Bola de Neve".

Entretanto, essas formas de financiamento e o modelo de atuação da Caixa davam sinais de esgotamento já em 1935. A demanda diminuiu drasticamente com relação aos outros anos, prenunciando, segundo os documentos encontrados, o saturamento de suas possibilidades. Ainda assim a Caixa irá atender a 47 estudantes pobres, principalmente no item matrícula gratuita, colocadas à sua disposição pelas diversas Escolas. Observa-se ainda que a maioria dos atendidos nesse ano era constituída de estudantes pobres que já vinham obtendo, noutros momentos, os benefícios da Caixa.

Com o fosso deixado pela Caixa, ressuscitou-se aquela assistência pensada por Baeta Vianna em 1931. E sua idéia era de que se organizasse uma assistência que abrangesse um leque maior de estudantes e que fosse contínua e menos seccionada do que aquela oferecida pela Associação Universitária Mineira, descontínua em função das constantes mudanças de direção; ou mesmo uma assistência que se diferenciasse de iniciativas próximas da filantropia, embora de importância e enorme sucesso, como a da C.E.P.E.B.

Entretanto, pode-se afirmar, a origem da assistência que se instituiu a partir do esvaziamento da "Caixa" após o ano de 1935, muito se deve a ela, pois as práticas e os modos de assistir que se estabeleceram com o tempo guardam, ainda nos nossos dias, uma forte referência àquelas formas de atendimento empreendidas pela Caixa a seus assistidos, como, por exemplo, a criteriosa investigação social e econômica da trajetória do sujeito, as visitas domiciliares para comprovação *in loco* da penúria material, a cobrança posterior dos

benefícios recebidos e o respeito em preservar a identidade do assistido, práticas bastante anteriores à criação do Curso de Serviço Social da Universidade Católica de Minas Gerais, que irá fornecer os profissionais técnicos gerenciadores e (re)implementadores da assistência aos universitários a partir de 1965, já no âmbito da Fundação Universitária Mendes Pimentel (Leão,1995).

Como se afirmou antes, dificilmente se poderia pensar as origens da assistência institucionalizada aos universitários pobres do Estado de Minas Gerais sem revisitar o pensamento de Mendes Pimentel, em virtude de suas ações favorecedoras e incentivadoras de práticas sociais de "atendimento" aos pobres diante de suas múltiplas necessidades, principalmente aquelas referentes ao "trabalho" e à "instrução". No mesmo sentido, não se poderia compreender a institucionalização da assistência a esses universitários sem ressaltar a participação decisiva do professor de Química Fisiológica da Faculdade de Medicina, José Baeta Vianna.

A assistência desenvolvida pela C.E.P.E.B. parece ter "desobrigado" a Universidade de implementar de forma realística aquela assistência idealizada pelo professor Baeta Vianna. Não é sem razão que a saída de cena da "Caixa dos Estudantes Pobres" propiciara, em 1936, a aprovação dos Estatutos da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel". Para sua presidência será eleito, por unanimidade, na sessão do dia 18 de novembro de 1936, o professor Baeta Vianna, que comandará a assistência aos universitários até o ano de 1953, época em que a Assistência encerrará seus movimentos, retomando-o em meados de 1960, com novas propostas assistenciais fundadas noutros parâmetros de financiamento e, até mesmo, gerenciamento.

A partir de 1936, a assistência aos universitários comandada por Baeta Vianna, que, no início, se ocupava basicamente com o "movimento de matrículas gratuitas " e o "movimento de assistência médica e hospitalar", responsabilizando-se por internamento em hospitais e sanatórios, medicamentos, exames, raios X e honorários médicos se expandirá bastante, construindo paulatinamente um patrimônio imobiliário que assegurará uma sobrevida às suas atividades assistenciais.

Por outro lado, tratava-se de um atendimento quase que exclusivo ao estudante de Medicina, como a própria Assistência reconhece no Relatório de Prestações de Contas de 1952, quando 50.8% dos atendidos eram estudantes do curso médico:

(...) tal fato pode ser atribuído ao maior contacto desses estudantes com a Assistência e, conseqüentemente, ao maior conhecimento que os mesmos têm de suas finalidades. A divulgação dessas finalidades entre os nossos alunos constitui tarefa precípua dos representantes discentes de cada Unidade universitária. Seria, pois, de se desejar que ela fosse tão eficiente que nenhum estudante deixasse de procurar a Assistência por desconhecê-la ou por desinformado de seu programa".

Se, por um lado, evidencia-se um esforço para a ampliação da assistência, por outro, são evidentes (a partir das atas e relatórios consultados) as ligações profissionais e pessoais que o professor Baeta Vianna mantinha com a Faculdade de Medicina, o que "facilitava" uma maior aproximação dos estudantes de Medicina com a AUMP. Nada se encontrou que configurasse serem os estudantes do curso médico mais pobres ou necessitados que o conjunto dos outros estudantes.

As tentativas de se ampliar o leque de benefícios montando uma "caixa de empréstimos ao estudante", como aquela estabelecida em 1946, fracassaram inicialmente por falta de uma direção administrativa e segurança nas operações de crédito efetuadas. Em seguida, transferindo-se seu gerenciamento para as entidades estudantis (DCE, U.U.M e U.N.E), fracassaram completamente, vindo esta a ser fechada em 1950:

Invariavelmente, os balancetes mensais acusavam uma extensa lista de mutuários em atraso com os seus compromissos. Esses atrasos, que às vezes ultrapassavam de ano, a par da grave irregularidade que constituíam, imobilizavam a quase totalidade do capital, restringindo consideravelmente a capacidade emprestadora da Caixa (...). A persistência dessa situação forçou a Diretoria da Assistência a suspender temporariamente o funcionamento da Caixa, até a sua normalização, o que esperamos conseguir sem prejuízos para a instituição. Tal medida foi tomada em outubro e, até agora, não conseguimos ainda reaver todo o numerário emprestado.

Mesmo com a "Assistência" organizada e sob um certo controle, aparece nos relatórios que prestam conta da administração do professor Baeta Vianna a constante queixa da impossibilidade de atender à demanda dos estudantes pobres em função do não repasse das matrículas gratuitas estipuladas pelo Conselho Universitário (5% do total de matriculados por cada escola). Reclamava-se também do sistemático atraso das taxas

arrecadadas de cada estudante no momento da matrícula. Observa-se nos relatórios o seguinte movimento de estudantes atendidos pela Assistência conforme o quadro abaixo:

#### QUADRO IV

*Relação Estudantes Matriculados X Estudantes Beneficiados pela Assistência aos  
Universitários*

Ano	No. Estudantes Matriculados	No. Matrículas Gratuitas	No. Beneficiados Dep. Médico
1940	1453	74	-
1941	1306	80	-
1942	1391	69	-
1943	1443	64	142
1944	1540	62	187
1945	1639	56	113
1946	1709	58	183
1947	1697	64	180
1948	1786	75	263
1949	1986	97	164
1950	-	54	178
1951	-	25	240
1952	-	*	395

**Fonte:** Dados organizados por Portes a partir dos Relatórios de Prestação de Contas da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel".

\* Ano em que se encerraram as atividades do Departamento Escolar da Assistência.

Os números demonstram que a preocupação do professor Baeta Vianna tinha fundamentos. A partir de 1942, a quantidade de matrículas gratuitas decresce, mesmo com o visível aumento do número de matriculados, efetuando um movimento inverso àquela determinação do Conselho Universitário. Por outro lado, o quadro assinala, inicialmente, a queda do movimento e, posteriormente, o fim do Departamento Escolar, com a federalização da Universidade (1949) e o advento da drástica redução das taxas escolares

que se extinguirão com a atitude pioneira da aprovação do ensino gratuito na UFMG em 1951.

Para o que nos interessa, a saber, a presença de estudantes pobres no ensino superior e, especialmente, no interior da UFMG, os dados da C.E.P.E.B. e da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" são fundamentais. Reafirmam todo um movimento institucional efetuado a partir da constatação da presença de um tipo de estudante que destoava do conjunto discente na cena universitária, um movimento que evolui de ações filantrópicas apoiadas no empenho individual de seus dirigentes para uma assistência mais abrangente, de pretensões universalistas, que dependia tanto da compreensão e constatação da existência das necessidades dos assistidos como do jogo de forças estabelecido entre aqueles que dirigiam as Escolas e Institutos que compunham a Universidade. E, nesse caso, a presença marcante de um professor "instituição" como Mendes Pimentel, em um dado momento e, noutro, do professor Baeta Vianna garantia um certo equilíbrio no jogo. Tanto isso parece ser verdade que após a saída desse último da direção da Assistência em 1953, ela irá encerrar por mais de uma década suas atividades assistenciais.

Por outro lado, o estudante pobre atendido pela Assistência é um estudante sem rosto, sem identidade. É um número no mundo das estatísticas. Ao contrário dos documentos da Caixa, os documentos encontrados que se referem à Assistência não oferecem a possibilidade de se reconstruir a trajetória social e escolar do sujeito atendido por ela. Essa despreocupação com o registro sistemático dos atendidos será uma característica marcante e empobrecedora da Assistência aos Universitários "Mendes Pimentel" e da sua derivada, a Fundação Universitária Mendes Pimentel: daqueles tempos aos nossos dias, a assistência oferecida é uma assistência sem bases científicas, as quais possibilitariam o aperfeiçoamento de seus serviços, como também contribuir para o conhecimento e o papel desse tipo de instituição na construção desses sujeitos sociais.

### **A Assistência nos Dias Atuais: a Ampliação da Visão da Pobreza**

De qualquer forma, seria difícil imaginar, no caso da UFMG, como seria a vida dos estudantes pobres mineiros nos dias atuais sem os diferentes tipos de ajuda prestada pela FUMP. Os dados produzidos pela UFMG, referentes a um universo correspondente a 925 estudantes, mostram, de acordo com uma classificação da ABIPEME, que 28.5% dos universitários pertencem às classes C (22,65%), D (5.45%) e E (0.5%).

A associação de fatores tais como a abertura de novos cursos, expansão da oferta de vagas no período noturno, concentração da procura em determinados cursos vem propiciando uma ligeira ampliação da entrada na Universidade de sujeitos egressos daquelas categorias socioeconômicas, principalmente naqueles cursos menos prestigiados. Essa confluência de fatores permite compreender como um contingente de jovens pertencentes aos meios populares puderam ter acesso ao ensino superior, não mais de forma esporádica, como antigamente. Mesmo assim, a entrada em cursos como, por exemplo, Ciências da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia, Medicina, Odontologia é ainda restrita.

Quando se atenta para a participação dos jovens investigados no referido perfil, constatamos que 28.9% deles fazem uso dos diferentes benefícios oferecidos pela FUMP. É que hoje, com uma situação financeira mais equilibrada, a FUMP pode ampliar o leque daqueles que demandam seus serviços. Com o empobrecimento da baixa classe média, a FUMP se vê pressionada a atender principalmente aquela fração cuja renda familiar se situa na faixa de até 5 salários mínimos (18.67%), denominada de classe C. Quando observamos os dados produzidos pela FUMP com relação ao universo total dos atendidos no ano de

1996, constatamos que ela atende em seus diferentes serviços a 7.99% da população discente da UFMG, número bem próximo daqueles mais necessitados pertencentes às classes D e E do referido perfil: 5.9%. Pode-se dizer que os estudantes pobres nos dias atuais são amplamente beneficiados pelos serviços oferecidos pela Fundação.

É recorrente nas entrevistas qualitativas oferecidas por esses sujeitos atendidos pelos profissionais da FUMP o depoimento de que eles não poderiam continuar na UFMG sem a ajuda que recebem dessa instituição. Essa expressão torna-se mais verdadeira quando analisamos determinadas situações que marcam a vida desses sujeitos.

As informações não permitem saber qual a ocupação propriamente dita dos pais dos atendidos. Mas, pela classificação operada pela FUMP, pode-se saber que, dentre aqueles que responderam a essa pergunta nos questionários sócioeconômicos oferecidos pela instituição, os jovens atendidos pela FUMP são filhos de "Técnico assalariado de nível médio"(14%), de "Funcionário público estadual" (6%), de "Desempregados"(6.9) e de "Aposentados"(35.4%). Sabe-se ainda que esses pais necessitam dar assistência a uma família que, em 58.3% dos casos, possui quatro ou mais filhos. Vale a pena apontar aqui, como já fizemos em outro trabalho (Portes, 1993), que o momento da entrada na Universidade dos jovens provenientes das camadas populares coincide com o desgaste da força de trabalho do pai, o que sempre gera uma forte expectativa sobre esse filho, no sentido de contribuir para a manutenção da família, mesmo que os dados mostrem que a maioria (68.7%) dos jovens atendidos pela FUMP "Não trabalha e é sustentado pela família". Mas vê-se também nesses dados que 18.3% deles trabalham e são responsáveis pelo seu próprio sustento e pelo sustento parcial ou total da família.

Um fator que parece amenizar a situação das famílias é a existência da moradia própria (casa, apartamento, barraco) em 56.6% dos casos, fator tido como importante na construção de uma trajetória escolar e social menos acidentada para esse tipo de estudante, conforme mostram algumas pesquisas (Agier,1990; Lima,1990; Portes,1993; Zaluar,1985). Apenas 15.7% das famílias sofrem as injunções do aluguel. As outras famílias ou estão pagando a moradia (12,7%) ou moram em espaços "Cedidos"(13,2%) principalmente por parentes e amigos.

O capital escolar dos pais desses jovens, de acordo com os dados, pode ser apresentado da seguinte forma:

#### QUADRO V

##### SITUAÇÃO ESCOLAR DOS PAIS DOS JOVENS ATENDIDOS PELA FUMP-1996

Situação escolar	Pai	%	Mãe	%
Analfabeto	54	2.9	72	3.4
Séries Iniciais	935	50.9	1009	47.0
Ensino Fundamental	313	17.0	368	17.2
Ensino Médio	382	20.7	497	23.1



Superior	157	8.5	199	9.3
Total	1841	100%	2145	100

Fonte: Fundação Universitária Mendes Pimentel

Como se vê, os pais dos sujeitos atendidos pela FUMP possuem, no conjunto, um capital escolar reduzido, pois 70.8% dos pais e 67.6% das mães não ultrapassaram o Ensino Fundamental. Mas chama a nossa atenção, também, o fato de depararmos num extremo com pouquíssimos "Analfabetos" e no outro extremo com um número surpreendente de pais portadores de diplomas de curso superior. Importante observar ainda que 1/3 das mães apresentam uma escolaridade bastante significativa, além de, no geral, essa escolaridade ser superior à dos pais: fato esclarecedor, pois sabemos dos efeitos dos acompanhamentos das mães nos diferentes momentos da escolaridade de seus filhos, principalmente nos primeiros e decisivos anos de escolaridade.

Pode-se saber através dos dados que o universitário atendido é em sua maioria do sexo feminino (54.4%), solteiro (89.4%), mora com a família (53.8%), em república, pensão, hotel e na Moradia Estudantil (21%) e com "Parentes"(18%). Os dados revelam que a FUMP, assim como a UFMG, atendem prioritariamente aos jovens da capital e cidades circunvizinhas.

Pode-se saber ainda que os jovens que procuram a FUMP são egressos do antigo "Científico" (60.4%) e do "Profissionalizante"(21.5%). Apenas 7.4% deles declaram ter feito "Magistério". Importante ressaltar que, segundo informações desses jovens, eles são egressos da rede pública de ensino(67.2%), contra 32.2% daqueles provenientes da rede particular.

Os dados revelam que esses jovens quando no interior da UFMG, irão solicitar à FUMP serviços como "Isenção de taxa escolar" (92%), "Preço reduzido nos restaurantes universitários"(85.7%), "Financiamentos de livros e materiais diversos" (44.2%), "Bolsa de Manutenção"(55.6%) e, em menor escala, da "Bolsa Creche"(3.2%), para aqueles que possuem filhos.

#### QUADRO VI

DISTRIBUIÇÃO DOS UNIVERSITÁRIOS ATENDIDOS PELA FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA  
MENDES PIMENTEL EM 1996 PELOS DIVERSOS CURSOS OFERECIDOS NA UFMG

<b>Curso</b>	<b>Freqüência</b>	<b>%</b>
Administração	12	0,5
Arquitetura e Urbanismo	26	1,0
Belas Artes	66	2,6
Biblioteconomia	57	2,3
Ciências Contábeis	26	1,0
Ciências Econômicas	14	0,6
Ciências Sociais	48	1,9
Música	15	0,7
Direito	93	3,7
Educação Física	67	2,7
Enfermagem	183	7,3
Engenharia Civil	89	3,6
Engenharia Elétrica	52	2,1
Engenharia Mecânica	35	1,4
Engenharia Metalúrgica	45	1,8
Engenharia de Minas	43	1,7
Engenharia Química	27	1,1
Farmácia	145	5,8
Farmácia Bioquímica	4	0,2
Filosofia	30	1,2
Física	32	1,3
Geografia	67	2,7
Geologia	35	1,4
História	43	1,7
C. Biológicas	82	3,3
Comunicação Social	14	0,6
Letras	146	5,8
Matemática	34	1,4
Medicina	341	13,6
Medicina Veterinária	87	3,5
Odontologia	86	3,4
Pedagogia	60	2,3
Psicologia	74	3,0
Química	50	2,0
Estatística	23	0,9
Ciência da Computação	27	1,1
Fisioterapia	44	1,8
Terapia Ocupacional	50	2,0
Colégio Técnico	81	3,2
TU – Teatro Universitário	11	0,4
Pós-Graduação	38	1,5
<b>Total</b>	<b>2502</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Fundação Universitária Mendes Pimentel

Embora uma série histórica fosse mais esclarecedora não só do número de alunos atendidos, mas também da frequência do atendimento por curso, não a efetuamos em função da precariedade dos dados. Mesmo assim, o quadro transcrito é importante para mostrar que a FUMP atende a estudantes de todos os cursos oferecidos pela UFMG, conforme tabela acima. Nesse caso, chama a atenção o fato de que os estudantes de Medicina, mais uma vez, aparecem como aqueles que mais se utilizam dos recursos, sendo marcante também o uso que os outros estudantes da área das Ciências Biológicas fazem da FUMP. São também significativas as demandas atendidas dos Estudantes de Letras, Direito e Psicologia. Mas, de forma mais geral, o que se pode apreender desse quadro é que, dos tempos da C.E.P.E.B, passando pela AUMP administrada pelo Professor Baeta Viana, a assistência ao estudante pobre hoje é uma realidade indispensável à permanência de um contingente enorme de jovens “desprovidos de fortuna”.

Foi do universo de atendidos pela FUMP em 1996 que retiramos os seis universitários que seriam seguidos, pela presente pesquisa, ao longo de quatro semestres, com a finalidade de conhecermos em profundidade, como são suas vivências universitárias no interior de cursos altamente seletivos. Mas antes importa-nos percorrer as trajetórias sociais e escolares desses jovens.

## CAPÍTULO II

### AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS E ESCOLARES DO ESTUDANTE

#### **POBRE: o caminho da ampliação dos horizontes**

"À medida que transitam da infância para a adolescência e para a idade adulta, esses rapazes sentem-se cada vez mais isolados da vida quotidiana do seu grupo. Começam a sentir-se diferentes logo desde crianças; e não me refiro apenas à atitude dos professores da escola primária e dos membros das suas famílias que lhes repetem constantemente "é um rapaz esperto", num tom de orgulho e admiração. Esses rapazes são simultaneamente segregados pelos próprios pais e pelo talento de que são dotados, que os obriga a separarem-se do grupo. O tom em que os pais dizem a frase "é um rapaz esperto" não é porém exclusivamente admirativo; é esperto, e tem de aproveitar-se dessa esperteza; mas o carácter é mais importante. No entanto é esperto - motivo de orgulho, e simultaneamente fatalidade; tem de trocar aquele mundo por outro diferente, por um trabalho diferente".

**Richard Hoggart**, *Os usos da cultura*.

Como procuramos mostrar no capítulo anterior, em um primeiro momento, o estudante pobre que apareceu na literatura por nós investigada tinha pouca visibilidade. Era um sujeito impossibilitado até mesmo de assumir a sua condição social perante os colegas, junto ao grupo que dominava a cena acadêmica das Faculdades de Direito criadas no Império, e percebê-lo através dos registros produzidos levou-nos a um exaustivo exercício de garimpagem. Eles aparecem na literatura ao se transformar em figuras importantes e, nesse caso, não se pode falar de um possível passado miserável, para não denegrir a imagem do biografado; aparecem também quando são alvo do anedótico ou são portadores de características pouco comuns na cena acadêmica, somente percebidas nas pequenas e importantes manifestações que se referem à cor, idade mais avançada e à pobreza.

Em um segundo momento, já no interior da UFMG, o estudante “desprovido de fortuna”, na linguagem de Mendes Pimentel, passou a ser percebido e uma série de iniciativas, como as da Caixa dos Estudantes Pobres Edelwais Barcellos, da Associação Universitária Mineira, da Caixa dos Professores Universitários, do D.C.E e as da própria reitoria da UFMG, ao oferecer subvenções à C.E.P.E.B, procuravam dar apoio material a esse estudante, buscavam atendê-lo, mesmo que de forma precária, procurando viabilizar a sua permanência na universidade, permanência essa que, nas primeiras décadas do século XX, era garantida basicamente por uma melhor condição social, além de algum talento intelectual.

Entretanto, tanto em um caso como no outro, o estudante pobre vivia um processo de homogeneização no interior das instituições, que o tornava um estudante sem adjetivação social. Era, ainda, vergonhoso ser pobre. Como mostramos através dos documentos da C.E.P.E.B, aquele que se declarava pobre respondia a um questionário e arrolava duas testemunhas para certificar a sua pobreza, passava por uma entrevista, mas tinha a sua condição social resguardada sob juramento. Os dados eram confidenciais “para não desmerecer a condição do solicitante”, dizia-se na época. Mesmo assim, havia o medo de ser reconhecido socialmente como pobre. Era comum os solicitantes pedirem de volta o questionário que preenchiam para a Caixa.

Mas as diferenças sociais no interior dos cursos apareciam, mesmo que se mascarasse a forma de se vestir, o que poderia amenizar as diferenças, como mostram registros que relatam as ações daqueles que dominavam a cena da época, como um manifesto redigido pelos calouros de Direito de 1935 à senhorita Daisy Prates. Os signatários solicitavam à “Soberana dos estudantes” que intercedesse junto a uma “minoridade que deliberou o trote” até as provas do mês de março. Segundo o manifesto, o trote daquele ano foi “violento”, agravado no caso pela impossibilidade de muito calouros poderem pagar a “taxa de sacrifício” estipulada em 10\$000 mil réis, mesmo que tivessem se comprometido a recolhê-la junto à C.E.P.E.B. Segundo o manifesto, aqueles que mais sentiam os efeitos do trote eram os mais necessitados: “Os poucos calouros que têm freqüentado as aulas são atormentados, diariamente, com brutalidades de toda ordem, fora dos limites da boa educação e da própria mentalidade acadêmica. São quase todos moços pobres, que estudam com dificuldades, vendo-se, assim prejudicadas em suas indumentárias, adquiridas com sacrifício, pois que sobre elas aplicam os veteranos farinha de trigo embebida em água”. Vale lembrar, como nos mostra Bourdieu (1983:99), que o estilo de vida funciona como um princípio altamente distintivo de classificação social que se manifesta na lógica específica

de cada um dos subespaços simbólicos, tais como mobília, vestimentas, linguagem ou *hêxis* corporal. Não é sem razão que os calouros fazem referência às indumentárias, pois a forma de vestir mascarava-os no conjunto dos estudantes da Faculdade de Direito da UFMG, ainda mais como mostramos que, quando nada, aquela parcela de estudantes da UFMG que demandava benefícios da C.E.B.E.P, naquela época, provinha de ginásios do interior do Estado.

Ainda recentemente, com a FUMP, uma instituição contemporânea e produtora de registros mais abrangentes, o que os dados acumulados em seus arquivos permitem, como mostramos anteriormente, ainda que não seja pouco, é a construção de um frágil perfil estatístico do estudante pobre que demanda os benefícios oferecidos por essa fundação.

Neste capítulo, o nosso esforço é aquele de registrar as circunstâncias complexas atuantes, a partir da reconstrução da trajetória escolar (mas que é também social). Acreditamos que a reconstrução por nós efetuada valoriza de forma abrangente não só a

herança cultural e econômica dos diferentes sujeitos, mas mostra também uma carga de sentimentos que acompanha as experiências escolares da família e aquilo que essa carga de sentimentos desperta no sujeito investigado no decorrer de sua trajetória. Como bem nos lembra Lahire(1997:154), “aquilo que se ‘transmite’ de uma geração a outra é muito mais que um capital cultural. É um conjunto feito de relações com a escola e a escrita, de angústias e de vergonhas, de reticências e rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com a autoridade e com o tempo...”

É a improbabilidade estatística que essas trajetórias caracterizam que nos levou a pesquisar a história escolar de seis universitários pobres que tiveram acesso a cursos muito prestigiados da UFMG. E a nossa opção pela construção de textos que reconstituem cada uma das seis histórias consolidou-se à medida que analisávamos o material das entrevistas e íamos percebendo que cada história escolar por nós investigada possuía particularidades que a tornava única. Se a orientação e o sentido de construção dos textos são os mesmos, a particularidade de cada história é que imprime intensidade e dinâmica próprias de acordo com o conteúdo dessas histórias. Circunstâncias que podem ser debitadas às experiências escolares e sociais vividas por esses diferentes sujeitos.

Entretanto, não estamos com isso afirmando que essas histórias são isoladas, que não se comunicam entre si. Elas possuem pontos de interseção que dão a elas características de intercomunicabilidade. Por exemplo, esses jovens construíram a sua trajetória de Ensino Básico na escola pública, mesmo que um deles tenha cursado o Ensino Médio em uma escola particular.

Mesmo que os textos construídos mostrem os caminhos do sucesso escolar desses jovens (e por vezes, o fracasso de seus irmãos), até o momento da entrada no vestibular, esse sucesso não se explica através de variáveis ou fatores explicativos. Nossa opção foi por uma construção complexa que contemplasse e propiciasse o aparecimento do contexto no qual a construção das trajetórias se deu e que assim pudéssemos perceber o jogo de pressões – como por exemplo, a aprovação no vestibular - que atua sobre os sujeitos das camadas populares em um processo de escolarização de longa duração. O fato de a pesquisa se ter debruçado sobre um longo período escolar trilhado por esses sujeitos autoriza a utilização da expressão “história escolar”.

As seis seções que se seguem mostram as circunstâncias complexas atuantes nas quais os jovens investigados foram efetivando ações que possibilitaram a eles chegar a um espaço “improvável”: a universidade pública. Mostram como os jovens investigados foram construindo disposições duráveis capazes de funcionar como um lastro para suas ações cotidianas no interior das carreiras cursadas.

A nossa intenção deliberada de reconstruir a trajetória escolar desses sujeitos, dando maior visibilidade a ela nas histórias reconstruídas, contribui, juntamente com outras pesquisas mencionadas nesse trabalho, para questionar uma prática histórica de pesquisa em educação no Brasil: a prática de não valorizar, na linguagem de Snyders , a “história de um João Ninguém”. Se a história escolar dos investigados não é uma história paradigmática, no sentido de promover uma redenção e servir de modelo para aqueles outros jovens provenientes do mesmo meio social, justamente porque ela encerra um caráter de complexa singularidade na sua constituição, por outro lado essa história restaura a identidade daquele que a viveu, adjetivando a sua existência. Contribui, ainda, para o esclarecimento de que empenho e em que condições se deu a participação do sujeito e de sua família na construção de uma trajetória escolar pouco conhecida, como as aqui relatadas.

### **ALICE: A Caminho da Sorte Grande**

As entrevistas com Alice, três ao todo, custaram a engrenar. Em função de uma mudança de endereço acreditei tê-la perdido para a pesquisa. Agendados os encontros, ela foi sempre pontual. Na hora marcada estava Alice lá no *hall* da Faculdade de Medicina pronta para o trabalho. Aparecia sempre bem vestida (nunca de tenis!), revelando ter incorporado muito rapidamente a forma de as colegas da Fisioterapia se vestirem. As entrevistas foram efetuadas em uma sala de aula daquela faculdade. A última entrevista, efetuada no final do 4º período de estudos, foi a mais tensa das três. Ela passava por um forte desgaste de suas relações pessoais (com o pai, com o namorado) e acadêmicas (com a professora orientadora), a ponto de ir ao choro ao falar de suas vivências nesse período. Mesmo assim, não evitou nenhum tema: foi sempre precisa, clara e determinada em suas respostas.



Alice é natural de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, distante mais ou menos uns 100 quilômetros da capital. Fato importante para se compreender o destino escolar dos jovens que aí nasceram é a presença de um batalhão da Polícia Militar do Estado na cidade. Em razão dessa presença, implantou-se ali o Colégio Tiradentes da Polícia Militar, inicialmente destinado à educação dos filhos dos oficiais e demais membros da corporação. As vagas que sobravam eram destinadas à comunidade, via concurso. Alice deve muito de suas possibilidades escolares à presença de uma escola de qualidade na sua cidade de origem. Segundo a própria depoente, “o sonho de todos é ter um filho estudando no Colégio Tiradentes”.

Quanto à sua origem social, Alice diz desconhecer os avós maternos. Mas sabe que o avô era um lavrador que plantava e morava na roça, empregado de um fazendeiro, e que a avó cuidava dos filhos. Na entrevista, ela retoma suas lembranças dos avós maternos, faz uma exposição marcada por reticências. Neste momento é possível saber o porquê das reticências e da não-lembrança do avô. É que a vida de sua mãe não foi fácil: tolerava um pai alcoólatra e jogador inveterado e cuidava de uma mãe acometida da doença de Chagas. Nesses termos, não há lembranças a serem perpetuadas no interior da família.

O ramo materno da família de Alice é composto de quatro filhas. Uma tia atingiu o magistério, o mais alto nível de escolaridade dentre as irmãs. As outras, uma possui a 7ª série e uma outra a entrevistada ignora que grau escolar ela atingiu. A tia que possui o magistério aparece nos relatos de Alice como razoavelmente “bem de vida”. É casada com o dono de uma ótica e será presença marcante na trajetória escolar de Alice, não só oferecendo apoio psicológico, mas também, apoio material: “é como se fosse para mim uma segunda mãe”. Os primos provenientes deste ramo ainda estão freqüentando a escola básica.

Quanto aos avós paternos, Alice diz que seu avô faleceu “quando meu pai tinha dois anos de idade. Ele foi criado pelo padrasto, que ele considera como pai, único pai que ele conheceu”. O padrasto tinha uma venda, uma espécie de armazém, e tinha ainda “um pedacinho de terra, um sitiozinho também, onde ele plantava coisas para vender na venda dele”, mas era “muito respeitado”. A avó cuidava da casa “desde que eu me entendo por gente”. Ao contrário da família materna, esse ramo da família de Alice é enorme: treze ou quatorze filhos. Observa-se que é também o ramo mais tradicional, detentor de pequenas

posses materiais e de um capital escolar mais significativo já na segunda geração, propiciador de condições para que os jovens da terceira geração pudessem preservá-lo mais e mais, atingindo o curso superior. Segundo a depoente, um tio é da aeronáutica e possui o curso de Administração de Empresas; duas tias fizeram curso superior de Pedagogia e um tio é formado em Letras. Quanto aos primos paternos, três estão freqüentando faculdades no interior (Divinópolis, MG) e uma estuda na UFMG. A característica marcante é que todos fazem Direito, ao que parece, como hipótese, buscando recuperar o prestígio e o reconhecimento perdidos com a morte do avô. No que diz respeito às relações pessoais, é o lado mais difícil da família para se relacionar, segundo Alice. Embora reconheça que todos a admiram e gostem dela, Alice não se sente à vontade com esse ramo da família: “o pessoal do meu pai é muito sistemático[...] aquela relação íntima, assim, de liberdade, de tudo, com ninguém”.

Os pais de Alice são muito jovens. Sua mãe, no momento das entrevistas, estava com 43 anos. Segundo Alice, ela freqüentou até a 8ª série. Mas, ao que parece, mesmo com um escolaridade que permitiria a ela inserir-se no mercado de trabalho em alguma profissão mais "leve", as atividades exercidas pela mãe eram aquelas tarefas mais manuais e desvalorizadas socialmente, como "fazer faxina", "lavar roupa", "passar roupa". Fato importante é que a mãe não pode mais trabalhar, impedida por problemas de saúde. Os relatos subseqüentes mostram que é na mãe que Alice se apoiou, se apóia: ela é sempre aberta a ouvir a filha, é atenciosa, solidária e apresenta sempre disposições necessárias para transmitir calma à filha nos momentos mais críticos da trajetória escolar, desde os momentos iniciais até os dois primeiros anos universitários vividos por Alice e por nós investigados.

Seu pai possui apenas a 4ª série. Depois de ter sido trocador de ônibus de uma empresa em sua cidade, aprendeu a dirigir e passou a ser motorista de transporte “desses que ficam um mês, dois meses fora”. Segundo a filha, ele é muito sistemático”, como o resto de sua família. Recusou um convite para trabalhar com o padrasto “para ver se ele conseguia comprar alguma coisa e tal”. Com a recusa, foi trabalhar no transporte de combustível, para os outros, e aos 47 anos (no momento das entrevistas) já se encontrava aposentado, beneficiado pela legislação trabalhista por se ocupar de um tipo de trabalho de alto risco.

O pai de Alice é um sujeito que viveu a escola de maneira traumática. Gastou oito anos para cumprir o antigo curso primário. Ainda assim, ele “escreve muito mal e ele lê, só que ele lê embarçando”. Mesmo nessas circunstâncias, ele passa à filha a segurança de que “não era porque ele não sabia que eu também não ia saber”. Ele exercia uma vigilância interessada sobre os resultados escolares da filha e de sua relação com a escola, transmitindo a ela, como afirmamos, segurança e reforçando sua responsabilidade para com suas tarefas.

Os irmãos de Alice (um, 16 anos; outro, 11 anos) não apresentam o mesmo brilhantismo escolar da irmã e nem tão pouco suas disposições. Ambos já sofreram pelo menos uma reprovação na trajetória escolar. O mais velho trabalha como empacotador em uma padaria.

Outro fato importante para a trajetória escolar de Alice é sempre ter morado em casa própria. Segundo os relatos da jovem, a casa melhorou muito depois que seu pai recebeu uma pequena herança, com a morte do padrasto, quando deu para dar uma “boa reformada na casa”. Fala emocionada e conclui sorridente, reforçando a importância de se ter esse bem: “graças a Deus, a casa está arrumadinha, graças a Deus, está jóia!”.

A primeira experiência escolar de Alice, mesmo de modo informal, se deu por volta dos quatro anos de idade e vem marcada pelo local de exercício do trabalho da mãe: ela era faxineira de uma escola e, como não tinha com quem deixar a filha, levava-a para lá e ela se entretinha, sem estar matriculada, com as outras crianças do pré-escolar. Isso, para Alice, funcionou como um preparatório para que ela pudesse entrar na escola formal “adiantada”. Nesse caso, não se pode esquecer os efeitos do trabalho da mãe e o local em que ele é exercido, no encaminhamento da vida escolar da filha, e como essa mãe faz valer essa circunstância em benefício da filha, pois, como bem nos mostra Viana (1998), ao analisar a trajetória escolar de sucesso das filhas de uma faxineira do Instituto de Educação de Belo Horizonte, de nada valeria circunstâncias favorecedoras de uma continuidade no interior da escola, tais como vigilância materna, oportunidade de freqüentar por longos anos uma mesma escola, ajuda material de terceiros, disciplina, autodeterminação escolar das jovens, entre outras circunstâncias, se as alunas e a família não as convertessem em créditos possíveis de serem cambiados no mercado escolar ao longo da trajetória.

Em seguida, Alice irá freqüentar o Jardim de Infância em uma escola estadual. Fez do pré-escolar à 3ª série do ensino primário em uma mesma escola municipal, “só que era escola de periferia. Era a escola mais pertinho do bairro onde eu morava”. Na 3ª série irá ser transferida para a melhor escola da cidade, que era pública, “só que ficava no centro [da cidade]”. A transferência se deu a partir da interferência da professora da 3ª série, que viu em Alice uma aluna com potencial superior àquele dos alunos que freqüentavam essa escola. A professora que efetuou a intervenção não era amiga de sua mãe e só a conhecia das “reuniões”, as quais a mãe fazia questão de freqüentar. A professora procurou pela diretora da outra escola, arranjou a vaga e comunicou à mãe de Alice a necessidade da transferência, porque Alice não ia ter “futuro” naquela escola da periferia. A mãe, nesse período, não ajudava nos deveres, mas era sempre atenta, disponível e vigilante.

Ao falar de suas condições materiais de freqüência à escola (uniforme velho, mas limpo, cadernos simples, as ajudas constantes da tia com material escolar, as condições de moradia...), Alice se emociona e chora. É que essa lembrança permite a ela efetuar uma análise das mudanças pelas quais passou sua família, a partir de uma comparação de sua posição social, hoje: “porque... porque nessa época... essa época... ela foi mais difícil, não é? E agora, o que eu estou vivendo, a vida que eu tenho hoje é muito melhor que a vida que eu tinha...[ainda emocionada]...eu... não é? Os primeiros anos de escola, não é, que eu tinha... dá para ver que hoje melhorou a vida...”

Mesmo que Alice se adapte rapidamente à nova escola, a mudança foi muito marcante. Ela foi para uma turma que já vinha junta “desde o jardim”. O entrosamento foi difícil em função da timidez da aluna. Entretanto, mesmo que esse fato seja real e atuante, sabemos ser esta turma formada pelos melhores alunos da cidade, social e escolarmente falando. É seu primeiro momento de ser uma “entre os diferentes”.

Através de seu empenho “eu estudei, estudei, fui estudando e me saí muito bem nessa nova escola”, ela consegue chamar a si a atenção da nova professora, que a elogia publicamente, reforçando assim a sua saga de ser uma das “primeiras da sala”, por um lado; e por outro, amenizando sua incompatibilidade social com o grupo que já a aceita porque ela é “inteligente”. É a primeira manifestação de que o conhecimento pode funcionar como um

elemento de aceitação no grupo, mas não de equalização: “Eu sempre me dava bem com todo mundo... mas amigas nunca tive muito. Até hoje não tenho muitos amigos...”.

Alice se coloca o tempo todo como “tímida”. Ser boa aluna seria uma forma reconhecida de compensar esse lado e de chamar a atenção para si. Como hipótese, os diferentes na sala de aula (o pobre, o gordo, o muito magro, o que usa óculos, o negro, o “homoerótico”, o portador de características congênicas etc.) têm de produzir alguma estratégia que os tornem mais aceitos no grupo dominante e que possa “amenizar” a discriminação, como bem mostra Ferrari (2000). Ser um aluno acima da média pode ser uma dessas estratégias.

Terminada a 4ª série, Alice se submete a um teste de seleção para a 5ª série no Colégio Tiradentes da Polícia Militar e é aprovada em 5º lugar geral. Confirma assim, todo o seu empenho de ser boa aluna, mas vai confirmando também toda a esperança e esforço que a família (mãe, pai, tia...) e professores depositaram nela: “todo mundo queria que eu fosse para o Colégio Tiradentes”. Passar bem no teste de seleção seria dar um “feed-back” para todos e dizer: olhem para mim. Eu posso seguir em frente!

Durante toda a escolaridade básica manteve sempre uma boa relação com os professores. Na 7ª série, seu rendimento cai assustadoramente e, diante da intervenção da escola e da família, ela revela que seu mau desempenho não tem fundamento nas possíveis dificuldades de aprendizagem. Ele é provocado pelos olhares incômodos que o professor de Matemática lançava a ela. Com a substituição do professor, as coisas voltam ao normal. Alice foi uma aluna que desenvolveu o gosto pelo elogio e trabalhava bem no sentido de recebê-lo. Embora titubeie em admitir que recebia uma atenção especial da parte dos professores, admite que “sempre fui muito elogiada... um tratamento assim... que eu gostava de ser... elogiada”. Não é sem razão que Hoggart (1975:167) afirma que esse tipo de aluno sabe que a inteligência funciona como uma moeda que vai abrindo as portas do mundo escolar, com uma forte tendência a venerar os professores, "caixeiros deste novo mundo onde a moeda é a inteligência. Em casa tem o pai, mas o pai não tem lugar no mundo da escola; adota pois o professor diretor de turma como o seu "pai" de trabalho".

Observa-se pelo conjunto das entrevistas que a família fazia todo um esforço, dissimulado, para que Alice permanecesse no mundo da casa. Depois de efetuar as tarefas escolares, da casa e cuidar de um irmão sete anos mais novo, para que a mãe pudesse trabalhar fora, podia-se brincar na rua. Mas fica evidente que a “preferência” era que todos da rua fossem brincar em casa dela, que possuía um quintal arborizado e balanços feitos pelo pai. Além do que “minha mãe não gostava muito que eu fosse para casa das outras meninas, ela preferia que viesse todo mundo para minha casa. Mas não tinha importância, podia ir [para a rua]”.

Outro fator que a mantinha no mundo da casa sem abandonar o mundo da escola era a leitura. Alice mantém até o final do 2º grau uma excelente relação com a leitura, dirigida principalmente para a literatura. Ela se utilizava dos livros da escola e era freqüentadora assídua da biblioteca pública de sua cidade. Não tinha acesso a jornal “só na televisão” e revistas “só quando meu tio trazia para mim, mas muito raro”. Questionada se na sua casa possuía biblioteca, acha graça da pergunta e diz sorrindo que não tinha. Não há relatos de posses de livros nas suas entrevistas.

Se, para a família de Alice, mesmo com dificuldades, manter a filha no colégio da cidade não era economicamente tão “problemático”, os contatos que Alice mantém nesse espaço irão ter desdobramentos que extrapolarão as expectativas construídas pela família em torno de um provável futuro para ela. Seus sonhos iam além das expectativas familiares. Era desejo seu se transferir para a capital mineira para fazer o 3º ano integrado, influenciada pelas amigas mais aquinhoadas materialmente, que estavam de partida. Diante da impossibilidade econômica da família, ela mobiliza todos aqueles que poderiam ajudá-la, além de lançar mão de alguns recursos oferecidos pela avó paterna e colocados em uma “caderneta de poupança” para fazer o teste de seleção no Colégio Pitágoras em Belo Horizonte. Nesse processo, convence a família, a tia e a avó a se consorciarem para mantê-la na capital; “obriga” sua mãe a sempre recorrer a um tio para suprir as necessidades inesperadas; recorre ao marido da tia “segunda mãe”, que era muito amigo do presidente da Câmara dos Vereadores da Cidade, no sentido de que ele a contemplasse com uma bolsa de estudo integral; pede a uma amiga e colega de sala para morar “de favor” com ela em Belo Horizonte e, do Colégio Pitágoras, ganha parte do material escolar.

Mas todas essas ações escapam a uma estratégia racional. Alice não consegue controlar os efeitos dessa empreitada, como mostram as próprias representações

que a jovem constrói a respeito de sua ida para Belo Horizonte. É que no caso de Alice, além de contornar as dificuldades para conseguir local para residir e obter recursos para adquirir livros, apostilas, material escolar, uniforme, passagens, roupa e comida, ela teve ainda de convencer o pai a aceitar que ela não assumisse a vaga do concurso público de nível técnico que ela havia feito para as Centrais Elétricas do Estado de Minas Gerais - CEMIG – um posto bastante cobiçado. Alice classificou-se em 20<sup>o</sup> lugar dentre as 120 vagas disponíveis em todo o Estado.

Nesse caso, é sempre conflituoso e frustrante para a família pobre que o filho perca uma chance cobiçada como essa, um posto seguro e relativamente bem remunerado, para os padrões locais, que se apresenta como uma solução imediata para as necessidades materiais vividas pela família, trocando-se "o certo pelo duvidoso", segundo seu pai: “Meu pai queria que eu fosse, só que eu não queria ir. Eu queria vir para Belo Horizonte para fazer o 3<sup>o</sup> ano, para prestar o vestibular[...]. Aí eu fui...fui encarar o meu pai, porque eu sabia que eu não tinha condições de vir para Belo Horizonte, eu sabia que meu pai não tinha condições de me sustentar e enfrentar uma situação dessa!”. Esse episódio revela ainda que a família pobre lida com uma certa limitação de horizontes de escolhas, não operando com uma visão mais ampliada de futuro naquilo que diz respeito às possibilidades escolares do filho. Nesse caso, a insubordinação a essa determinação familiar é que propicia “seguir em frente”.

Para a família, tudo isso implica uma dívida que o pai só saldaria quando Alice já se encontrava no 2<sup>o</sup> semestre da faculdade; para Alice, toda sua dedicação aos estudos não se reflete só em suas notas, mas também, no seu físico. Ela é acometida de uma anemia profunda, que a leva ao desmaio na escola: “emagreci oito quilos, fiquei em um estado deplorável!”, relata ao terminar o 2<sup>o</sup> grau. A saída de um jovem pobre do seu lugar de origem para estudar é sempre complexa. Envolve toda uma estratégia de aproximação e de dependência de diferentes sujeitos na construção de uma tessitura de pontos frágeis. Pode

ser facilitada, como no caso de Alice, dependendo da efetividade da rede de relacionamentos sociais que a família constrói.

Já na capital mineira, é em um clima de dedicação completa aos estudos e de constantes ameaças produzidas pela condição econômica que Alice irá se inscrever para inúmeros vestibulares, todos pagos por parentes. Alguns – como aquele para Enfermagem prestado na PUC-Minas no meio do ano, quando ainda fazia o 3º ano, e aquele prestado para Jornalismo na mesma instituição, porém, no final do ano, serviram somente para Alice testar e afinar seus instrumentos para os vestibulares que realmente interessavam a ela: o vestibular de Odontologia na Escola Federal de Odontologia de Diamantina e o de Fisioterapia, na UFMG. Ela foi aprovada em todos os vestibulares. Como ela própria afirma, descartou as vagas da PUC-Minas porque não “poderia pagar”.

Mais uma vez Alice irá viver um grande conflito com o pai. Ao saber que a filha tinha sido aprovada em Odontologia na Federal de Diamantina, ele “ficou doido, não é? Porque ele queria que eu fizesse odonto de qualquer jeito, não é? Porque odonto, principalmente [na minha cidade] é um *status* muito grande! Ele queria que eu fizesse odonto e saiu contando para a cidade inteira que eu tinha passado no vestibular e tudo!”. Vale a pena lembrar aqui, que o pai é o ramo mais pobre de uma família que parece possuir alguma representação na localidade. Para ele, a filha fazer Odontologia, a exemplo dos sobrinhos que fazem Direito, seria uma forma de a família “*mudar para se manter*” na figura da filha estudiosa e resgatar um certo prestígio social que sua família teve e que ele não pôde ter – ou abdicou de ter.

No 3º ano do Ensino Médio Alice se submete a uma orientação para a escolha da carreira. De forma mais racional, efetuando uma contabilidade de possibilidades (bons resultados escolares no decorrer de toda a trajetória escolar, frequência ao cursinho oferecido juntamente com o 3º ano regular, os resultados dos vestibulares simulados efetuados no interior da escola, etc.), ela parece chegar com certeza a uma área de estudos que satisfazia seus desejos e poderia abrir perspectivas futuras de profissão: a área das Ciências Biológicas (Medicina, Odontologia, Fisioterapia, Medicina Veterinária, Enfermagem e Ciências Biológicas). Mas outras circunstâncias também reforçam a escolha



dessa área de estudo, como o fato de Alice gostar muito de Biologia e Química e “principalmente porque os meus professores no 3º ano... é que me foi... me cativando, porque eles eram ótimos, eram excelentes, então interessavam, interessava a matéria, não é?”. Além do que, se por um lado escolher Fisioterapia não satisfaz integralmente os desejos paternos de mudança social, por outro, não deixa de atendê-los.

Não é sem razão que Alice se detém mais detalhadamente e de forma emocionada nos relatos das cenas que marcaram o ato propriamente dito de fazer o vestibular para Fisioterapia. Sobressai no relato o desconhecimento da jovem e sua distância do espaço físico da UFMG. Embora ela morasse já há um ano em Belo Horizonte, durante a primeira etapa do vestibular, foi conduzida às instalações da Faculdade de Medicina durante os três dias de prova por uma amiga; na segunda etapa, vai dormir na casa de uns amigos de colégio pois "eu nunca tinha visto o *campus* também, eu nem sabia aonde era...". Mesmo sendo bem classificada na primeira etapa (score: 80% dos pontos), Alice sempre se apresenta temerosa, insegura e pressionada pelos colegas concorrentes, a ponto de acreditar que “eu acho que tinha muita gente melhor do que eu, tá?”. No terceiro dia de prova da segunda etapa, diante de calor “insuportável” e a pressão que a situação de fazer vestibular produziu, ela sangra pelo nariz: “apesar de estar chovendo muito, estava fazendo muito calor, então, eu fazendo prova, aí pingou sangue, aí a mulher – 'Vamos, porque você tem que ir para a enfermaria...' Eu: que que é isso, minha filha, eu estou no vestibular, eu tenho que acabar essa prova aqui. Aí ela me deu uma pedra de gelo para eu por no nariz, eu fiquei segurando pedra de gelo e fazendo prova... a prova ficou, inclusive, ficou toda manchada de sangue, não é?”.

Terminada a segunda etapa da UFMG, Alice recebe o resultado, positivo, do vestibular de Odontologia que ela havia feito em Diamantina: “Eu liguei para ela [a mãe] e contei, ela quase morreu do coração! Quase caiu lá, dura, porque já era uma garantia, não é, pra gente”. Em seguida, relata como ela e a família receberam o resultado do vestibular da UFMG:

Era o dia de sair o resultado, estava todo mundo... Porque tinha muitas colegas aqui da minha cidade, aqui, fazendo vestibular também e tal. Então estava todo mundo lá, e todo mundo ansioso, e... Ninguém sabia de nada, ninguém sabia o que eu ia fazer e tal. E aí no final da tarde, nada de resultado! Liguei para uma colega

minha, que é a Luana, que faz Fisioterapia hoje comigo, no mesmo período, falei: Luana e agora, o quê a gente faz? Ela: - 'Ah, Alice... o resultado está para sair, não é? Vem para cá porque eu fiquei sabendo que tem um... um menino ali na padaria, que tem internet. Então que ele já está com a lista, então que ele está... está... está tendo acesso à lista. Ele vai pregar a lista na porta da padaria. Então você vem para cá, que a gente vai para lá '. Aí eu fui, cheguei lá, cheguei lá... a hora que eu cheguei na casa dela, ela já estava sabendo do resultado, que a irmã dela mora aqui [em Belo Horizonte], já tinha ligado para lá. E a hora que eu cheguei na esquina, eu estou escutando a Luana gritando na casa dela e tal. Aí, pensei assim, da esquina: meu Deus, a Luana passou e eu não passei! A Luana passou e eu não passei e agora? Aí eu não... estava sem coragem de chegar na casa dela, mas eu pensei: Vou lá, não é? Curiosidade...que matou o gato, não é? Vou lá. Cheguei, aí a mãe dela falou assim: - ' Ah, Alice, senta aqui ', a mãe da Luana. E nisso a Luana calou. (risadas). - ' Vocês não passaram, nenhuma de vocês duas...' Eu falei assim: ô dona Maria José, a senhora pode me contar, porque eu escutei a Luana gritando já, e eu sei que ela já passou. Eu sei que eu não passei, a senhora pode falar a verdade, a senhora pode falar que eu já estava preparada.-' Não, vocês... eu vi na lista que vocês passaram e tal... Que não sei o que...' Aí a Luana olhou para mim e falou: - ' Nós passamos, sua burra! (risada) Sua caloura burra! Eu falei assim: mentira. Aí eu comecei a chorar... Mentira, nós não passamos não, só você que passou, eu não passei! (risada). Eu não passei, não! E ela:- 'Você passou!' Na mesma hora ela já tinha ligado para minha mãe, minha mãe já estava chegando na casa dela, meu pai também já estava chegando! A gente mora assim, em uma distância razoável! Aí nisso, passou um pouquinho tempo, minha mãe chegou chorando também, meu pai me abraçando e tal. E... No outro dia eu acordei cedo para comprar jornal, para ver meu nome na lista. (risada).

Como já observamos em outro trabalho (Portes, 1993), o vestibular para o jovem pobre é vivido de forma intensa, é permeado de emoções incontroláveis, sustos, incertezas, medo e uma profunda descrença de que ele próprio foi verdadeiramente o aprovado, produzindo um estado de insegurança insuportável. Uma amiga ligou avisando que ela havia passado, a lista da internet “do rapaz da padaria” trazia o nome dela. Mas foi necessário comprar o jornal para confirmar se verdadeiramente seu nome se encontrava na lista dos aprovados. Em certos casos, o candidato liga ainda para o Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFMG para confirmar número de inscrição e o número da carteira de identidade, para ouvir de viva voz se é mesmo seu nome aquele que consta da lista dos aprovados.

É como se o jovem pobre participasse de um jogo social e não fosse permitido a ele um segundo lance, uma outra tentativa no jogo. Vale a pena lembrar que Alice jogou tudo

na possibilidade de passar no vestibular, o que mexe não só com o seu sistema emocional, mas também com o da família. Principalmente, no caso de seu pai, que é impelido a sair de uma posição orgulhosa, fazer uma dívida longa para manter a filha na capital. Mas Alice deu o lance correto e passou em 9º lugar para o curso de Fisioterapia da UFMG. Segundo ela, tirando assim, a "sorte grande". E não é sem razão que Alice utiliza essa expressão popular. A sorte grande, o prêmio máximo das grandes loterias, poucos são aqueles com ele contemplados. Essa imagem transfere todo um esforço observado em sua trajetória escolar para um ato do acaso, um golpe de sorte. Não foi. Pois, se é verdadeiro que poucos sujeitos das camadas populares conseguem chegar aonde Alice chegou, é também verdadeiro que nenhum deles chegou até aqui sem um sobre-esforço. Mas a imagem também é útil para compreendermos a alegria daqueles jovens que aprendem aos poucos, após muito trabalho, a sonhar com essa possibilidade, com essa conquista, e as perspectivas que podem se abrir a partir desse feito.

### **ESDRAS: “Eu sempre tive boa vontade com a escola”**

Através dos endereços fornecidos pela FUMP, procurava eu por Esdras em Belo Horizonte e não o encontrava. É que ele havia se mudado três vezes no espaço de um ano. Para identificá-lo, procurei a Seção de Ensino do Curso de Ciências da Computação e, com reticências e ressalvas a atendente forneceu-me o seu horário e a sala de aula. Esperei que a aula acabasse e solicitei a um colega dele que o identificasse para mim. O nosso primeiro encontro se deu na porta da sala de aula, no prédio do Instituto de Ciências Exatas da UFMG - ICEX.

As outras entrevistas foram efetuadas sempre após as 22 horas, em sua residência, nas imediações da UFMG. Ele mora em um bloco de apartamentos em um conjunto enorme que, apesar da aparência popular, parece atender a uma baixa classe média. É um local que possui uma portaria vigiada e é bastante agradável.

A "república", como ele diz, é habitada por seis jovens e é despojada: uma sala ampla e vazia com um sofá surrado no centro, uma bicicleta, um antigo aparelho de som, uma estante com uma televisão grande e velha. A cozinha é simples e com utensílios já gastos:

filtro, fogão e geladeira. Foi tudo o que pude observar. Quanto aos três quartos, não tive acesso a eles. Mesmo assim, sei que dois deles possuem computadores. Foi em um ambiente tipicamente estudantil, marcado pelo entra e sai dos colegas, que efetuei as três entrevistas com este jovem de 19 anos, bastante alegre e sincero, descontraído, de pouca fala e que adora futebol. O único momento tenso das entrevistas, que o emocionou bastante, foi falar da morte do irmão.

Esdras não conheceu os avós paternos. Mas sabe, através das representações que os parentes têm do avô, que ele era um “pequeno proprietário que morava bem distante da cidade”, nascido nas últimas décadas do século XIX. O avô paterno aparece nos relatos como uma figura muito importante no seio da família e da família ampliada do depoente: a memória do avô é cultuada em toda a família. Embora não se consiga saber com maior precisão a profissão e o grau de escolaridade desse avô, percebe-se pelos relatos que ele era uma pessoa que, nas palavras do neto, “tinha grande vocação para os estudos”, e “falava umas três línguas”, era estudioso e se ocupava com a escrita de um dicionário da língua portuguesa, o qual ele não chegou a publicar: “um dicionário imenso, que cada letra tem um volume de páginas escritas” e “ele escrevia livros de português[...] um desses volumes acho que está lá em casa”. Era um avô que cultuava os livros, que deixou como legado cultural alguns exemplares que, embora o neto não saiba precisar a natureza do conteúdo desses livros, eles ainda se encontram em sua casa. Mas, ao que parece, o melhor exemplo deixado pelo avô, e que nós veremos atuar de forma acentuada na terceira geração, foi o “gosto pelo estudo”. A avó é uma figura apagada e não aparece nos relatos.

Os avós maternos ainda são vivos. E, com certeza, sabem ler e escrever, mas nada que “ultrapasse a 4ª série” do antigo ensino primário. O avô tem uma fazenda, “mas só que não é nenhum fazendeiro rico, não. Tem uma fazendinha onde ele criou a família toda dele. Vários filhos dele. É pequeno proprietário”. A avó era do lar e ajudava nos serviços da fazenda. Deste ramo da família irá aparecer uma geração de pedagogas, muito ligadas à mãe do entrevistado. Três primas possuem o curso superior de pedagogia.

Quanto aos primos, embora Esdras não consiga precisar a qual ramo familiar eles pertencem, dos mais novos, duas primas fazem Educação Física em universidade particular na região do Vale do Aço, e um primo está fazendo Engenharia Elétrica na UFMG e é

também companheiro de república, “embora ele seja mais distante”. Segundo Esdras, dos primos mais velhos, “mais de dez, com certeza, possuem curso superior. Uma, inclusive, é a dona do colégio onde eu estudei”.

Fato importante para a análise da trajetória escolar de Esdras é que ele é proveniente de uma família extensa “bastante unida”, onde o grau de contato é “alto”. Segundo ele, “Minha mãe foi criada digamos que junto com esses primos. Então, ela é muito amiga dessas primas, dessa prima minha [ dona do colégio], desses primos meus. Então a gente tinha um certo contato. Quando eu morava em Ipatinga, maior ainda, porque eu estudava no colégio [dela], encontrava todo dia”. Além de ser uma família com forte grau de contato, unida, é também, uma família que se revela solidária, quando nada em três momentos da trajetória escolar de Esdras: o primeiro, quando ele se transfere de sua cidade para Ipatinga e é financiado pela prima que era dona do colégio onde ele fez o 2º grau; o segundo, quando essa mesma prima se oferece e paga cursinho para ele e o terceiro momento ao ser aprovado no vestibular da UFMG, quando uma tia auxiliava na manutenção dele na cidade de Belo Horizonte.

Esdras é o mais novo de uma família de três filhos que, ao que parece, é o lado mais pobre das duas famílias: “Eu me considero das camadas populares. Sempre estudei em escola pública. Quando estudei em escola particular, foi com a ajuda de uma parente. Você sabe, a família é dividida. Tem um lado melhor e a ralé – sorri - sou da ralé!”. Entretanto, desde seu nascimento sempre morou em casa própria, “uma casa simples, do mesmo nível das outras da cidade. Agora que a gente fez umas modificações lá. Mas é uma casa normal”. Um dos irmãos foi assassinado na cidade de Coronel Fabriciano, de forma estúpida, por equívoco. Diante da emoção do depoente, o entrevistador achou por bem não explorar nada a respeito desse membro que a família perdeu. Mas pode-se inferir pelos relatos que ele tinha o 2º grau completo. O outro estudou até o 8º período de Engenharia Elétrica na PUC de Coronel Fabriciano, abandonando o curso em função das dificuldades de conciliar trabalho e estudos: “ele abandonou o estudo por causa de serviço, essa coisa, tinha que trabalhar. Às vezes, desinteresse... perdeu o interesse, um certo interesse, também. Aí foi trabalhar”. Hoje é casado, com filhos e proprietário de uma agência de publicidade em Ipatinga. Esses jovens pertencem a uma família na qual a inculcação do *habitus* escolar se

revelou estável e eficaz desde muito cedo pois “ninguém nunca precisou obrigar a gente a ir não [na escola]. Porque, questão de educação mesmo, não é? Você vai... já vai acostumando. Então...é... nunca lá em casa deu problema para ir na escola nem nada. A gente ia sem problemas”.

O pai de Esdras, à época das primeiras entrevistas, tinha 71 anos e viria a falecer um pouco depois de sua entrada na UFMG. Salvo algumas aventuras no garimpo de pedras preciosas, ele sempre foi motorista de caminhão. Ele tinha “um caminhão WAT e trabalhava normalmente. Ele trabalhava como se fosse é... fichado na prefeitura, essas coisas assim. Mas também fazia corridas...ele tinha também um carro pequeno, isso antes de eu nascer”. Quando Esdras nasceu, o pai já não tinha a mesma situação econômica, porque era funcionário da prefeitura “mas não com caminhão próprio”. Fato importante é que o pai foi vereador na cidade por três ou quatro mandatos: “Ele sempre teve uma atuação, uma boa atuação na parte política da cidade”. Após a morte do filho, abandona a prefeitura, mas continua trabalhando como motorista: “ele fichou em uma outra empresa... que fazia transporte, não sei se era de pessoal para cortar eucalipto, essas coisas assim”.

O pai de Esdras tinha apenas o curso primário, “no máximo a 4ª série”. Ele não desenvolveu disposições para fazer valer o capital cultural do pai, propiciador das condições necessárias para que ele pudesse seguir em frente. Ele foi ser motorista. O que não o impediu de construir uma boa imagem da escola e de reforçar junto aos seus filhos a sua necessidade e a sua importância: “Ele achava importante estudar. Já... inclusive, quando eu entrei na universidade ele ficou muito satisfeito, não é?”.

O outro pilar visível de sustentação da inculcação do *habitus* escolar em Esdras e nos irmãos é a sua mãe, que, no momento das entrevistas, contava 56 anos e ainda contribuía para o INSS, na esperança de uma aposentadoria. A mãe de Esdras, antes de ele nascer tinha apenas a 4ª série primária, mas mesmo assim, na sua pequena cidade de três mil habitantes, ela era professora das séries iniciais. Após o nascimento do filho, volta para a escola, ao que tudo indica, para um supletivo, para concluir o 2º grau. Ela irá ficar devendo apenas uma matéria, inglês. Ao mesmo tempo, ela trabalhava como costureira da cidade: “costurava e... sempre também teve uma atuação muito marcante na comunidade. Ela mexia

muito com coisa de igreja, muito católica”, o que favoreceu a ela ser eleita vereadora da cidade na eleição de 1996. Observa-se pelos relatos do filho que ela era uma costureira sobrecarregada de trabalhos. Costurava para todo tipo de gente, mas, “principalmente para pessoas de mais, digamos, de mais alta classe... porque minha mãe costurava muito bem, a procura era muito grande. Agora ela parou. Agora costura só para a casa, mesmo” relata o filho. Nesse caso, a mãe de Esdras apresenta um capital escolar acima da média das mães dos demais entrevistados, além de revelar a posse de um certo capital social, posses úteis na inculcação de um *habitus* escolar capaz de se revelar duradouro e eficaz nos filhos e mesmo na construção de estratégias garantidoras da continuidade da escolaridade.

A mãe de Esdras não descuidou do acompanhamento da educação do filho, como veremos, mesmo depois que ele entra para a UFMG: “Ela, na minha época de estudo, ela que me dava o maior apoio. Inclusive, financeiro, porque eu não... quando se está fora de casa, se precisa de alguma coisa, não é? E meu pai já era um pouco mais desligado de mim nesse aspecto”. Vê-se que nesse caso a diferença de idade entre o filho e o pai dificultara bastante o diálogo entre ambos, não permitindo muito que eles se aproximassem, tivessem mais “intimidade”, conforme relata o entrevistado. A mãe era a mediadora entre esses dois mundos. A dimensão da vida afetiva doméstica melhor se expressa na relação com a mãe, mesmo porque “a mãe não é apenas a principal doadora de afeto; é também a interlocutora disposta a ouvir os filhos e a dialogar com eles” (Romanelli, 2000:120).

A trajetória escolar propriamente dita de Esdras começa muito cedo: estudou do maternal – no qual ficou dois anos -, passando pelo pré-primário até à 4ª série do antigo 1º grau na Escola Pública Municipal. Para sua família, não havia escolha possível. Essa era a única escola da cidade que oferecia as séries iniciais. A outra oferecia da 5ª série do 1º grau ao 2º grau. Mas seu processo de escolarização, assim como o de Bela e Rosa, começou muito antes, na própria casa, o que permitiu a ele entrar na 1ª série sabendo ler e escrever, porque “meus irmãos ficavam lá me ensinando a ler, escrever... eu lembro que meu irmão que me ensinava a ler e escrever. E minha mãe ajudava. Inclusive ela foi professora de 1º grau. Ela sempre me ajudava nas minhas tarefas, estudar, não é?”. Assim como no caso de

Bela, podemos ver aqui também o filho mais novo beneficiando-se de um conjunto de conhecimentos de que a família dispõe e de forma solidária distribui aos outros membros.

Esse esforço solidário da família auxilia na construção daquela disposição de que esses jovens são portadores, a disposição para estudar, construída de forma discreta e aparentemente desprovida de intenções ao longo da escolarização. Não é sem razão que Esdras foi o melhor aluno das salas pelas quais passara: “Eu era considerado o melhor aluno da sala. Os professores sempre falavam! E tinha aquelas cartinhas de elogio, não sei o que lá e a média nessa época era 98, 100. A menor nota que eu tinha tido quando eu saí da 4ª [série] era 97. Eu chegava em casa, normalmente, eu fazia primeiro as minhas tarefas, sempre fazia minhas tarefas. Sempre tinha a vontade de fazer minhas tarefas e... e depois à tarde, normalmente, sempre ficava jogando bola”. Ao contrário de outros colegas bem sucedidos mas prisioneiros da escola e da casa, Esdras irá conciliar bem essas diferentes disposições e, como veremos, tirará proveito delas, futuramente, na universidade, principalmente na construção de uma rede de amizades.

Terminada a 4ª série, Esdras irá se transferir para a Escola Estadual para dar continuidade aos estudos. Nesse novo espaço irá ficar até a 8ª série, passando por uma escolaridade sem “novidades” ou “surpresas”, apenas competindo com uma garota que “era excelente aluna. Aí, ficava aquele negócio de disputar nota, mas isso aí não... não teve problemas”. O que permitia a ele confirmar seus esforços, seu “gosto pelos estudos” seguidos da admiração respeitosa de seus colegas e professores, com os quais mantinha uma excelente relação: “Olha, eu era assim porque eu gostava de estudar. Eu gostava... eu gostava, principalmente das matérias de matemática eu gostava bastante. Eu sempre é... eu sempre... me dedicava, não é? Sempre fazia minhas tarefas igual eu te falei, trabalhos... eu gostava de fazer trabalhos bem feitos. E... normalmente, o que acontecia é que meus colegas queriam entrar no meu grupo (risada). Mas, nunca tive problemas com meus colegas, não.”

Apesar de ter tido contato com livros desde muito cedo, isso não despertou em Esdras o gosto pela leitura e foi fazendo gradativamente uma opção pela área das Ciências Exatas. Ressente-se no presente da ausência dessa disposição, o que para ele é uma “falta”, uma “falha na formação”, chegando ao ponto de admitir que “não sabe ler”. Não sabe ler



romance, poesia, conto, enfim, uma literatura desprovida de uma aplicação imediata para os problemas da vida. Questionado se em sua casa possuía uma biblioteca, ele diz que eles possuíam coleções que, pela descrição, trata-se de coleções didáticas de Ciências, Geografia, História etc., utilizadas pela sua mãe, e uma coleção de dicionários com 10 volumes. Mas nega que tivessem enciclopédias: “nós não temos enciclopédia”. A biblioteca que ele utilizava era a biblioteca da escola. E só lia o estritamente necessário. Não se pode esquecer, nesse caso, que o irmão 11 anos mais velho, que funcionava como modelo, estudava Engenharia Elétrica. As representações valorizadas da engenharia no interior da família e mesmo na pequena cidadezinha poderiam, também, influenciar Esdras na escolha da área de Ciências Exatas, mesmo porque ele alimentava a promessa de que o irmão o levaria para a cidade-pólo da região onde eles moravam, depois de terminada a 8ª série, embora “Minha mãe não queria que eu saísse de casa”.

A impossibilidade de frequentar em sua cidade outro curso que não o de Magistério contribuiu para que a promessa se cumprisse. Esdras é levado para Ipatinga a maior cidade da região e grande pólo siderúrgico do Estado de Minas Gerais. Passou a morar com o irmão que o matricula na escola pública mais perto de sua casa, no curso Científico, à noite, “porque à tarde eu ajudava ele no serviço” e de manhã tomava conta das sobrinhas.

Questionado se houve uma discussão a respeito da qualidade da escola para a qual ele iria, dada a diversidade da oferta escolar nessa cidade, observa-se que, no entendimento deles, qualquer escola pública de Ipatinga era melhor do que as escolas da cidade de origem, o que revela a ausência de critérios mais elaborados. Mas na escola escolhida Esdras ficará pouco tempo: dois meses, tempo suficiente para conhecer a “fama” da escola, para ouvir as bombas estourarem no banheiro e para conviver com a greve dos professores de 1993.

Nesse período, o irmão prestava alguns serviços para o colégio da prima. Foi quando ela ficou sabendo da presença de Esdras na cidade e o convida, imediatamente, para ir estudar lá. Observa-se pelos relatos que, mais do que aquela solidariedade da qual já falamos, presente também na família ampliada, nesse caso, trata-se ainda de uma “dívida” para com esses garotos, pois Esdras e os irmãos cuidaram por muito tempo de uma tia da dona do colégio (com a qual Esdras morava na época de sua transferência) e que ficara viúva. Primeiro, os irmãos de Esdras, depois, ele próprio. É essa tia, que Esdras

acompanhou nas noites de solidão, que irá interceder junto à sobrinha para que ela o levasse para sua escola, uma escola reconhecida na cidade como uma das melhores. Embora a mãe de Esdras fosse “bem amiga da dona do colégio”, soubesse da existência e da “qualidade” dele, ela acreditava que não era direito pedir à prima que o filho estudasse lá, de graça, mesmo porque um irmão de Esdras já havia estudado lá, de graça: “Minha mãe sabia, sabia sim. Meu irmão tinha estudado lá, não é? É... então, o que minha mãe acha é que minha tia deve ter dado... deve ter conversado alguma coisa, que essa tia minha, essa tia que eu ia dormir com ela, ela é minha madrinha. É tia dela, e é tia dessa dona do colégio. Então minha mãe acha que a minha tia [em Ipatinga] deve ter ido conversar alguma coisa com ela lá, falando que eu saí para ir para lá e tal”. O fato é que a intervenção dos parentes mais conhecedores da estrutura e do funcionamento da escola amplia as possibilidades de Esdras com relação a seu futuro escolar. A partir daí, as orientações a serem recebidas seriam voltadas para o curso superior. Essa mudança de orientação associada à boa vontade escolar e ao desejo de conhecer “mais e mais” abrirão novas perspectivas para ele.

Esdras encaminhou-se para o colégio da prima e foi estudar à noite, na versão popular de uma escola de classe média. Nos outros períodos, ajudava o irmão quando necessário e era liberado nos períodos de prova e nos períodos escolares, quando era mais exigido. Mas, como portador de uma “boa vontade escolar” incorporada, aproveitava os tempos livres para estudar e pôde assim revelar aos colegas um pouco mais velhos, através de seus resultados, toda sua competência escolar, retomando aquela posição conhecida, mas que não se mantém sem esforço, de melhor aluno da sala, merecendo assim a admiração dos colegas: “aí... chegou lá, Física! Nossa Senhora! Tinha prova de Física e tal. E eu nunca tinha visto Física em minha vida e não tinha nem pegado matéria da prova que... não tinha... não estava lá quando tinha dado as matérias, já tinha perdido a prova. Aí, fui, beleza, fiz a prova. Aí, eu fechei a prova. Meu colega me olhou e... – ‘Pô! Que que isso! Eu na outra prova eu tirei uma nota aqui que...(sorrindo muito)...sei lá, era 80% da prova, a maior nota da sala aqui e o caxião aqui... não é? Você chegou... ’ Passei a ser chamado de caxias, na sala”.

Mas essa admiração também se estenderá aos professores, principalmente ao professor de Física, que soube, imediatamente, discernir Esdras dos “outros” alunos e

ficaram muito “amigos”. Mesmo que essa amizade fosse restrita ao espaço da escola, observa-se que os contatos que o aluno mantém com este professor ampliam sobremaneira os horizontes do jovem, à medida que o professor instiga nele a vontade de conhecer mais, de aprofundar nas demonstrações, procurar conhecer os teoremas e à medida que discute com ele a possibilidade de um curso superior na área das Ciências Exatas. Essa percepção de que Esdras era um aluno “diferente” não era exclusiva do professor de Física: “Todos os professores também gostavam bastante de mim” e de seus resultados.

Um pouco “desorientado” ao terminar o 1º ano, que era básico, não sabia o que seguir: um curso técnico ou o científico. Orientado pelo irmão, resolveu fazer o científico: “Eu nem sabia o que era o científico direito”. O problema é que a escola só oferecia o científico no turno da manhã. Fato que agravava mais a situação é que a prima de Esdras ofereceu de graça apenas o 1º ano, para que ele se adaptasse: “Aí eu passei a estudar de manhã. Só que aí...aí foi o seguinte: ela tinha falado... – ‘Eu vou te dar a bolsa esse ano, não é? Ano que vem você vê se dá para você pagar, não é?’ Só que eu não tinha condições de pagar escola”. Mais uma vez, a solução foi encontrada pelo irmão, que sugeriu que ele se oferecesse como monitor dos colegas em troca da mensalidade ou, na pior das hipóteses, em troca de meia-bolsa. As donas do colégio gostaram da idéia: “Aí, eu fui... aí já fui eu que procurei...procurei...procurei essa prima minha e ela achou legal – ‘ Oh, que bom, que bom para os alunos...’ ”. Embora Esdras negue o tempo todo que “não tem vocação para dar aula”, “ não gostaria de dar aula de coisa alguma...”, será dando aula para os colegas na escola ou mesmo aulas particulares que ele irá se manter em Ipatinga: “Eu não gostaria de dar aula para o 1º grau, mas é questão de necessidade, também”, afirma pragmático. Era monitor de Física, Química e Matemática dos alunos do 1º ano e de seus colegas de turma do 2º ano: “Tentava fazer a pessoa gostar de Física, mesmo”.

Data desta época a sua definição pelo curso de Ciências da Computação. A escola em que ele estudava funcionava como uma franquía que utilizava o material pedagógico produzido pelo Sistema Promove/Educare, a época. Ou seja, contribuiu, nesse caso, estudar em uma escola que possuía toda uma orientação pedagógica voltada para o vestibular. Mas, ajudou também o fato de ele se deslumbrar com o computador que o irmão utilizava no

trabalho, ao qual ele tinha completo acesso: “Meu irmão tinha essa agência [de publicidade] lá, ele comprou computador, aí eu ficava mexendo e tal, ficava fazendo coisa lá, não é? Naquela curiosidade mesmo. Não, eu quero estudar para saber isso. Aí, eu falei assim, ah... eu quero fazer [Ciência da] Computação. E ... aí, estava ao menos decidido. Era a área de [Ciências] Exatas, não é?”.

Decidida a área, Esdras passa a viver alguns conflitos, pois prioriza completamente as matérias relacionadas à área de Exatas, deixando de lado os outros conteúdos, o que de certa forma irritava os professores, como por exemplo, a professora de Português e de Geografia, que reclamaram dele junto às primas, mas tudo se ajeitou. As primas solicitaram a ele que continuasse com a monitoria porque a experiência havia dado certo e ele pôde, assim fazer o 3º ano integrado, oferecido de manhã e de tarde. À noite ia para a monitoria. Mas vivia um outro conflito, a ausência de dinheiro. Mesmo que precisasse pouco, pois morava com o irmão e recebia ensino gratuito em troca da monitoria, precisava para as pequenas necessidades. A mãe mandava o exclusivamente necessário para o vale

transporte. A forma que ele encontrou para “faturar algum” foi dar aulas particulares para os colegas: “tinha fama, boa fama” de ensinar bem.

Mesmo nessas circunstâncias que deixavam pouco tempo para o lazer, Esdras não abandonará a sua paixão pelo esporte. Entra para o time de futebol de salão do colégio “que investia bastante em esporte para conseguir alunos”. É desta época a descoberta do gosto pelas viagens. Relata, quando passa uma semana em Unai, nos jogos internos do Promove, e por ocasião de uma ida a Belo Horizonte: “a gente deve ter feito umas três viagens nesse ano”. Como é que ele arrumava tempo? Matava as aulas de História e Geografia, apoiando-se na sua fama de melhor aluno da escola, de aluno atento, de aluno interessado, perguntador: “Eu sentava normalmente no meio para frente. Aliás, é... nas aulas que eu gostava eu sentava na frente.[...] Só quando eu queria fazer bagunça que eu ia para trás. Naquilo que eu tinha dúvida eu sempre perguntava. Nunca deixei ficar muitas dúvidas não. E minha mãe também, sempre incentivava, não é? Tipo assim... eu perguntava – mãe, e essa palavra, como é que escreve? Ela nunca falava! [Dizia:] Olha no dicionário! (risada). Sempre

incentivava olhar no dicionário”. Essas atitudes revelam aos poucos como este aluno foi construindo a sua autonomia.

Seu sonho era estudar no Instituto Tecnológico da Aeronáutica - ITA. Ficou conhecendo o ITA inicialmente através dos exercícios de Matemática e Física que os livros traziam. Eram exercícios muito difíceis e desafiadores. Através de contatos na escola, com professores e com o próprio irmão, amplia a sua visão do que era o ITA e alegra-se mais ainda ao saber que lá ele não pagaria nada, teria alojamento, comida e ganharia ainda “algum” dinheiro para as pequenas necessidades. O ITA oferecia todas as condições necessárias para ele fazer um curso superior. Então, prepara-se como pode na sua escola e presta concurso para o ITA e sofre o primeiro arranhão em uma identidade construída à base da boa vontade escolar e dos elogios. Foi bastante duro para ele se deparar com suas faltas em Matemática e Física: “teve prova que eu não consegui nem mexer” e principalmente, Inglês “que eu não sabia nada”. Essa tentativa frustrada de entrar para o ITA assinala, também, uma certa ingenuidade e desconhecimento por parte do jovem e daqueles que o orientam, de que capital escolar é necessário para fazer parte dos quadros de uma instituição como essa.

O fracasso no vestibular do ITA abre a possibilidade de Esdras entrar em contato com a UFMG. Universidade que ele pouco valorizava, conhecia menos ainda e não nutria grandes interesses por ela, pois acreditava que o curso de Ciência da Computação dessa universidade fosse um curso “fraco” e “desvalorizado”. Mas, como era a única escola pública e não lhe restava outra saída, resolveu fazer o vestibular. Comprometia ainda essa imagem o fato de acreditar que o custo de vida na cidade de Belo Horizonte – sempre as questões materiais – fosse muito caro e o impossibilitaria de estudar nessa cidade.

Durante todas as entrevistas Esdras foi sintético, deu respostas curtas, precisas, exercitando seu novo *habitus* de acadêmico das Ciências Exatas. Porém, ao falar do seu processo de entrada na UFMG, ele se torna falante, prolixo, como se confirmasse com os resultados obtidos no processo seletivo dessa universidade o coroamento de toda uma boa vontade que ele demonstrou ao longo da trajetória com relação à escola. Além do que o resultado positivo cicatriza as feridas produzidas por aquele fracasso que ele havia sofrido ao ser reprovado para o ITA. Mas confirma também toda a esperança e confiança que a

família e a prima depositaram nele, como um "investimento", como alguém que “deu certo”.

Vejamos como esse processo se deu:

Então você sabia se passou na 2ª etapa ou não, na hora lá, você sabe. E eu fiz, sabia que tinha feito boas provas e tal. Aí, foi... fui computando os pontos lá, não é? No final das contas acho que eu fiz 76, tinha que fazer não sei se era 60, alguma coisa assim, 76. Da minha sala foi das notas mais baixas da primeira etapa. Se não foi a mais baixa. E... sabe, aí, eu estava... na segunda etapa eu estava tranquilo. Na primeira, na segunda eu estava tranquilo porque eu achava... normalmente o pessoal tem mais medo da segunda etapa. Eu estava com medo da primeira (tosse)... porque História e Geografia, essas coisas assim, eu não tinha estudado nada. Porque eu, como eu estava pretendendo passar no ITA, eu só me dediquei aquelas matérias Física, Matemática e Química, lá mesmo na escola onde estudava. Lá não tem História e Geografia essas coisas e, mesmo porque eu não gostava de estudar aquilo, também. Ah, e no final do ano também, a... a diretora do colégio perguntou se eu queria fazer cursinho. Eu não ia fazer cursinho porque eu não tinha dinheiro para pagar. Aí, ela me ofereceu para fazer cursinho e tal, perguntou se eu queria em Belo Horizonte, ela ia pagar, ia pagar para mim e , ela sempre viu, tipo assim, viu que é...é... era uma pessoa que compensava investir, que ia dar futuro, digamos assim. Não sei se ia dar não ( risada)...mas ela achava. É... então ela foi, perguntou e tal e acabou que eu fiz, eu entrei em um cursinho lá em Ipatinga. Fiz duas semanas de cursinho lá, tudo por conta dela, não é? Ela que financiou para mim. Aí, fiz as provas, vi que passei, vi, passei e tal. Prova de Inglês que eu achei que ia ser muito mais complicada, mas deu para fazer tranquilo, também. Às vezes, dava para fazer o mínimo, igual Geografia, História eu fiz 10 [pontos] em cada. Aí...aí... beleza! Vi que tinha passado para segunda etapa. Aí, fui ficar em casa, estudar lá. Fiquei lá estudando. Já estava, nessa época aí, eu estava com o objetivo mesmo de passar no vestibular. Terminei com a namorada, agora, eu quero é... quero... quero passar no vestibular. Depois, não ( risadas)! Ficava tramando de ir na casa dela e tal... eu estava...estava... interessado em passar mesmo. Aí... inclusive na primeira etapa, também, eu estudava sozinho em casa, estudava mais, estudava o dia inteiro e ainda ia para o cursinho à noite. Só que de dia eu só estudava aquelas matérias igual eu te falei, aquelas matérias que eu ... que eu estava interessado mesmo. E... aí... para a segunda etapa eu fui no colégio, peguei umas três coleções de Física, umas duas coleções de Matemática lá e, comecei estudar pelos livros. Português, português eu só peguei no cursinho, resumo de livro mesmo, não gostava de ler, como eu nunca gostei de ler, eu não... não li os livros. E, era só isso. Eu... a gente faz aberta de Matemática, Física e Português... Redação. Aí eu tinha... eu não era bom em redação, mas era bom de embromação. Aí é consegui passar para o papel... Prova de Matemática eu achei muito fácil e, como a Física lá, eu achei fácil também. Aí, tranquilo! Inclusive eu fiquei muito apreensivo porque eu... tipo assim, sempre faço as coisas... Quando você está fazendo a coisa consciente, tudo bem, mas às vezes cê faz as coisas, você só lembra que esqueceu depois que você sabe. Aí, eu lembro que eu tinha feito a prova de Física e tinha que assinar em todas as folhas da prova. Então assim, eu

lembro que tinha assinado na capa, mas não lembrava de ter assinado nas folhas. Puta merda! tomei ferro, se eles separaram aquelas provas lá, eu tomei ferro, porque não tem meu nome nas folhas. Aí que eu queria que as provas terminassem. Eu estava tenso, por causa daquilo ali, já. Mas... como eu era um cara, igual eu te falei, bem paciente, não é? Fiz a prova de Matemática e, eu sabia que tinha ido bem na prova de Física. Aí eu ficava assim: pô! Será que eu vou tomar ferro só porque eu esqueci de colocar meu nome nas outras folhas? Só por isso? Aí, eu acabei de fazer a prova de Matemática, procurei o pessoal, eles falaram: - ‘Ah, não tem problema não! Não tem problema!’ Mas eu fiquei apreensivo, eu continuei... a tensão toda, não é? Até sair o resultado, fica a tensão. Aí eu fiz o vestibular e fui lá para casa esperar o resultado, não é? Quinze. Quinze dias penalizantes! [...] Tinha uma pessoa lá que tinha o [Jornal] Estado de Minas, assinava o Estado de Minas. E aí, eu sempre ficava no correio, nossa, no quartel general, e no correio, lá. Aí, a gente ficava lá o dia inteiro: saiu o resultado? - ‘Não, foi adiado.’ Saiu o resultado? - ‘Não, deu problema na máquina, vai sair daqui uns dias...’ Aí ficava aquela coisa, não é? Doido para saber se tinha passado ou não, nem dormia direito, ficava aquela tensão toda. Aí, depois a gente... logo que saiu o resultado, saiu o resultado já tarde. Já ligou direto para cá, saber o resultado, eu tinha passado! Eu fiquei satisfeito demais, porque já... se eu não tivesse passado, eu ia ficar na minha cidade estudando no ano, para tentar no outro ano de novo. Mas como eu já sabia que não tinha passado no ITA... porque, lá no ITA eles ligam para você, eles não divulgam o resultado, assim, eles ligam para você, te falando que você passou, eles mandam correspondência, uma coisa assim. Como eu não tinha recebido nada... Eu ficava: vai chegar, vai chegar, vai chegar. Mas eu sabia que tinha ido mal nas provas, eu não estava com muita esperança não. Aí...é...aí eu já comecei querer passar na Federal, não é? Porque não...não...não tinha, sabia que lá eu tinha ido mal. Quando eu fiquei sabendo que eu passei, eu fiquei muito alegre! Minha mãe também ficou muito satisfeita, meu pai, meu pai que é mais desligado desse ponto assim, aí, ele falou: - ‘Não, se fosse o seu primo ali, que não gosta de estudar, até que eu ficava surpreso. Mas você eu já sabia que ia passar! Você sempre estudou, é claro que você merecia passar.’ Meu irmão ficou muito feliz! A diretora do colégio lá, nem se diga, nem ... nem se fala! Ela deu foi grito lá na hora que...(risadas)...foi que eu falei que tinha passado. Aí foi muito bom! Todo mundo ficou... ficou satisfeito.

Essa reconstrução mostra com bastante propriedade que, mesmo que exista a presença de um certo capital escolar nas gerações progressas de uma família popular – o que facilita a construção de disposições favorecedoras de uma escolaridade – o processo de construção de uma trajetória escolar que poderia favorecer o acesso ao ensino superior é lento, repleto de transferências escolares, marcado pelas necessidades econômicas, pela ausência de uma visão mais ampla dos horizontes escolares possíveis. Este processo é marcado também pela solidariedade, pela confiança intrafamiliar e pela dependência de

terceiros em função da fragilidade e instabilidade econômicas da família. Dependência que não é só uma dependência econômica, mas também uma dependência de informações e saberes, necessários para encaminhamento e abertura de horizontes que possam ampliar as possibilidades escolares dos sujeitos das camadas populares.

### **MÁRCIO : " Eu tenho um futuro pela frente"**

Márcio mostrou-se interessado em participar da pesquisa ao se inteirar dos objetivos da mesma. A natureza da investigação que estamos fazendo vai ao encontro de seu idealismo de jovem militante petista: “desde que entrei para a faculdade ando pensando em uma forma de ajudar o aluno pobre que entra aqui...”. Ele é um jovem que se manteve alegre e franco nos cinco encontros que tivemos: dois deles na Faculdade de Direito e os outros três na sua casa, onde fui sempre bem recebido. Nas entrevistas demonstrou uma certa irritação com duas questões: a condição econômica e a impossibilidade de uma participação cultural mais efetiva em função do trabalho. Durante todo o acompanhamento ele revelou viver um forte conflito interior, em virtude da falta de condições financeiras para se manter e ajudar em casa. Mas não evitou nenhuma questão. Ele não usa meias-palavras: “Preciso sair dessa merda de vida”. Ele fala direto e, às vezes, fala de si na terceira pessoa, à moda dos jogadores de futebol, para demarcar suas ações e feitos mais importantes como, por exemplo, a aprovação no vestibular: “Aí, legal, só o Márcio e a Helena [da Escola Municipal Hilda Rabelo da Mata] passaram na UFMG”. Hoje, ele, sua mãe e a irmã moram em uma casa própria situada na zona norte de Belo Horizonte. Mas antes moraram em uma profusão delas, oito ao todo, sempre merecendo favores de terceiros: “É o que eu digo, só pudemos estudar porque fomos muito ajudados”. Mas como veremos, outros fatores também influenciaram e ajudaram na construção de sua trajetória escolar.

Um deles é a sua origem social. Ele é proveniente de uma família, do lado materno, que sofreu um forte descenso social e não mais se recuperou economicamente. Na terceira geração é que se vislumbra a construção de um certo capital escolar. O bisavô materno foi um sujeito que embora só soubesse ler, possuía uma fazenda na região de Caratinga, leste de Minas Gerais : “Ele até teve grana”. Entretanto, ao morrer, a fazenda foi dividida entre os



três filhos herdeiros. Um deles, o avô de Márcio, que era muito dado a “negociar”. Trocou suas terras por três vezes e aos poucos foi dilapidando o patrimônio herdado do pai. Por último, montou uma mercearia da qual a mãe de Márcio sempre fala com saudades, pois foi uma “época em que passaram bem. Ela tem saudades dessa época”. Mas começou a ter dificuldades para criar 13 filhos e, ao que parece, deixou como herança a eles a imagem de uma pessoa “ruim” e “violenta”: “Esse meu avô era muito ruim... tinha aquelas brigas lá com minha avó... minha mãe conta cada história feia...” (sorrindo). A avó, que sempre foi dona-de-casa, ainda é viva e mora em Volta Redonda, Rio de Janeiro, cidade para a qual se mudaram nos anos 60, para criar os filhos, atraídos pelas possibilidades de trabalho na Companhia Siderúrgica Nacional - CSN.

Quanto ao avô paterno, Márcio só sabe que ele era marceneiro e que sua mãe “conta muito bem dele”. Mas é uma pessoa desconhecida para o jovem. Da avó ele sabe menos ainda, pois ela faleceu quando seu pai tinha quatro anos de idade. Eles são da região de Volta Redonda.

Naquilo que se refere à escola, nenhum dos tios (paternos ou maternos) possui curso superior. Entretanto, como os primos de Márcio foram educados em uma cidade industrial, onde havia maior oferta escolar, aos poucos alguns foram atingindo o curso superior ou mesmo se unindo através do casamento a sujeitos que o possuem. Três primos chegaram ao terceiro grau em diferentes cursos: uma prima é dentista e é casada com um advogado - eles são dez anos mais velhos que Márcio; um outro está fazendo Engenharia e, por último, um primo que faz Filosofia em um seminário em São Paulo. Mas Márcio não sabe precisar se eles estudaram ou estudam em faculdade pública, por exemplo.

O pai de Márcio sempre foi marceneiro. Faleceu muito jovem ainda, com 44 anos. Deixou para a família apenas uma pensão de um salário mínimo, mesmo assim, conseguida na justiça, pois ele trabalhou durante oito anos em uma construtora sem ser “fichado”. Com a sua morte, a família recorreu à justiça para adquirir os benefícios aos quais ele tinha direito. A pensão só foi concedida após três anos de tramitação do processo pelas instâncias judiciais.

Embora Márcio tenha perdido o pai aos 11 anos, a imagem que o jovem traz dele é bastante positiva. Essa imagem é reforçada o tempo todo, também por sua mãe. Mas a

circunstância que consubstancia essa imagem é a posição que esse pai tinha frente à escola, o valor que ele dava à escola, mesmo que ele próprio pouco tenha podido ficar dentro dela. Ele fez até a 7ª série e não teve condições de continuar, em função de ter de trabalhar e, também, por causa de desavenças com o pai, quando se mudou aos 13 anos para São José dos Campos. Segundo o filho, ele foi “muito inteligente mesmo, na escola”, figurando entre os melhores alunos.

O que se observa nos relatos é que, se o pai não pôde continuar na escola, como assinalamos, ele não via isso como traumático, e constrói junto aos filhos uma boa imagem da escola. Márcio conta que falava que queria ser marceneiro, como o pai, ao que ele sempre respondia: “que marceneiro que o quê, você vai sofrer que nem um cachorro e não vai ganhar dinheiro! Você tem que estudar muito mesmo, que você vai fazer um curso aí, para doutor... ganhar dinheiro... viver com a vida mansa, mais tranqüilo...”.

Mas não era só junto ao filho que ele produzia esse discurso. Essa imagem de uma profissão que pudesse resgatar a situação econômica e social da família vinha sendo construída desde antes de Márcio nascer. Dona Jandira conta em sua entrevista, da qual o filho não participou, que a educação de Márcio “começou no momento da gestação. Foi uma educação na gestação. O pai dele sempre falava que ‘esse menino vai ser doutor’, mesmo sem saber se era menino ou menina”. Vê-se que esse pai construiu, desde muito cedo, disposições duráveis que norteariam as práticas da família diante da escola: sempre vigilante, próxima da escola e daquilo que nela acontece, sempre em busca de um desempenho do filho qualitativamente diferenciado, sempre disposta a discutir com outras mães questões relacionadas com as práticas escolares, como veremos mais adiante.

Dona Jandira pouco pôde estudar, ora impedida pelo pai, ora pelas condições materiais de existência. Fez de forma regular até a 5ª série e não pôde terminar o supletivo de 1º grau, após mudar para Volta Redonda, por falta de dinheiro. Quando tinha 12 anos, o pai a impediu de continuar na escola: “Menina tem que trabalhar, estudar, não! Tem que vir ajudar em casa”. Assim ela começou a trabalhar em casas de famílias de Caratinga, como doméstica. Quando mudaram para Volta Redonda, trabalhava na feira e aos poucos aprendeu a costurar e se dedicou mais integralmente a essa profissão. Segundo os relatos,

ela tinha uma freguesia muito grande, principalmente dos moradores do bairro Santo Agostinho, “que era um bairro mais evoluído”, mas costurava também para o pessoal da Candelária. Com o dinheiro que recebia da clientela conquistada ajudava na manutenção da casa, “com muito orgulho”. Assinalamos nas histórias de Bela e Esdras que essa é uma profissão que implica relacionamentos sociais e possibilita a ampliação de horizontes, das perspectivas de ver o mundo. No caso de dona Jandira, ela permitiu ainda, mas agora em Belo Horizonte, construir uma rede de relacionamentos com a vizinhança, reforçada pela sua busca de proximidade com a escola, idas às reuniões, amizades com professores e funcionários da escola. Após a morte do marido, veremos essa rede ser solidária para com essa família em várias circunstâncias.

O primeiro, mais importante e duradouro apoio efetivo oferecido pelas “amigas” foi na questão da moradia. Essa família morou, como assinalamos, em várias casas cedidas, o que a dispensava do aluguel. Desta forma ela podia se manter com o trabalho de Dona Jandira, de confeccionar peças para a proprietária de uma marca de roupas infantis que ofereceu a ela as máquinas industriais. Nesse caso, ela ganha por peça confeccionada, trabalho que ela executa até hoje. Mesmo assim, ainda continua fazendo algumas costuras para os vizinhos. Para o que nos interessa, esse tipo de trabalho permitia a dona Jandira não só prover a subsistência da família e ampliar seus horizontes, mas também tomar conta dos filhos sem sair de casa. Ela se assemelha àquela categoria de família operária descrita por J.P.Terrail (1990) como “fechadas para sair”, onde os filhos são criados longe da rua, longe do contato com vizinhos, sem qualquer “contaminação” social:

M - Quando eu entrei na 1ª série é que fui ter mais contato, quando eu comecei assim a me entrosar com o pessoal de fora, porque vivia muito preso dentro de casa, minha mãe foi sempre disso, de deixar a gente muito preso dentro de casa...

E - Ela não deixava sair, não?

M - Deixava não...

E - Brincar na rua...

M - Nem pensar!

E - Por que não podia?

M - Quer ver, rapaz... não sei, o tipo de criação dela foi esse com a gente. Fazer bagunça na rua... aí ela pegou e deixou a gente mais preso dentro de casa.

A irmã de Márcio, 17 anos, com a escolaridade regular, seguiu os seus passos até a 8ª série. A partir daí, teve de mudar de escola, pois fecharam o 2º grau na escola em que ela estudava. Transferiu-se para o Instituto de Educação – a escola pública mais tradicional de Belo Horizonte na formação de normalistas – onde se fazia o Magistério e se preparava para fazer vestibular para Engenharia Metalúrgica. Como ela mesma admite, “não tem nada a ver com o curso que faço”. Entretanto, tem muito a ver com a sua cidade de origem, Volta Redonda, onde a CSN está instalada. Nesse caso, pode-se identificar a influência dos contatos com os tios e primos que trabalham na Siderúrgica e habitam naquela cidade.

Quanto a Márcio, ele entrou com 6 anos no pré-escolar. Esse foi o seu primeiro contato com a escola. Sua mãe “batalhou” por uma vaga em uma instituição particular, uma associação evangélica financiada por “americanos que mexiam com o povo lá, que davam o dinheiro”. Após um ano nessa escolinha, transfere-se para uma Escola Municipal para fazer a 1ª série do 1º grau. Como não se adaptou à professora e aos métodos da escola, Márcio passou sofrivelmente pela 1ª série sem se destacar. Ao contrário, correu o risco de ser reprovado. É que ele se demorou a adaptar-se à dinâmica empreendida nessa série. Mas, já na 2ª série, integrou-se tanto que ele foi indicado pela sua escola para participar de um concurso promovido pelo Lions Club e outras entidades para escolher o melhor aluno da escola pública da capital. Ele foi premiado e a solenidade se deu no Palácio das Artes: “Ganhei uma caixa de... era final de ano... uma caixa de biscoito, bala, doce... (sorrindo)... diploma, caneta e mais não sei o que...”, o que foi um grande orgulho para a família, mas também, de certa forma, os prenúncios da confirmação da efetividade da inculcação de um *habitus* escolar desde muito cedo no interior da casa.

O que se verifica é que, a partir da 3ª série, ele será o melhor aluno da escola: “Ficava muito quieto dentro de sala, mesmo, para não falar muito. Fui me dando bem, era o melhor aluno lá, um dos melhores alunos que tinha. Mais aplicado... fazia os deveres de casa. Eu sei que nessa época, assim, até 5ª série mais ou menos eu ficava o dia inteiro fazendo o dever de casa. Tirava nota boa, estudava mesmo... era aplicado”. Questionado se recebia alguma ajuda dos pais nos deveres, nas séries iniciais, ele revela não lembrar de qualquer ajuda dos pais neste sentido. Os pais não conferiam cadernos, deveres, nem

auxiliavam pedagogicamente. Essa desimportância com as coisas da escola era aparente. De certa forma dona Jandira acompanhava, sim, o desempenho escolar do filho. Ela nunca faltou a uma reunião da escola. E nessas reuniões ela recebia sempre a confirmação de professoras e dirigentes da situação escolar do filho, que era tranqüila e elogiada. E que o filho era um aluno integrado, alegre com os colegas e brincalhão. Esses momentos serviam também para confirmar junto à escola a imagem de uma família interessada na educação do filho, o que propiciava ainda uma aproximação dos professores.

Ao terminar a 4ª série, Márcio transferiu-se de estabelecimento escolar. Todos os dias sua mãe o levava até a porta da escola. Nessas idas e vindas, dona Jandira solidificou várias amizades e, nos contatos com as amigas, ficou sabendo que a escola na qual o filho estudava passava por problemas relacionados com uso de tóxicos por parte de alunos. Nesses contatos ela também se informou de que a escola de um bairro vizinho, não muito longe, oferecia mais segurança e um ensino de melhor qualidade. É nesta escola Municipal que Márcio irá fazer a 5ª série, a partir da intervenção de sua mãe.

A sua entrada na 5ª série coincide com a morte do pai. Essa perda só será superada com muita ajuda da mãe e o apoio de um grupo de professores da nova escola, que de certa forma o adotam, escolarmente falando. Neste período ele perde o interesse pela escola, abandonando-a, temporariamente. Com as intervenções da mãe, aos poucos, ele irá retomar a vida escolar, merecendo, sempre, os elogios dos professores pela sua dedicação, vontade, participação e “inteligência”, pois ficou muito tempo sem ir às aulas e “me dei bem nas provas. O professor Rivas pegou e falou assim – ‘Vocês vejam só, todos foram mal na prova, perdendo média, o Márcio, que perdeu o pai recentemente – esse dia até chorei dentro de sala – ficou tanto tempo fora da escola e vem cá e fecha a prova...’ ”

Nesse período, dona Jandira teve de administrar não só as crises psicológicas do filho mas também as dificuldades financeiras vividas após a morte do marido. Eles, que sempre viveram uma vida simples, mas nunca tinham passado por necessidades básicas, começam a viver agora situações difíceis, como, por exemplo, a falta de alimento e vestuário: “Estava muito complicado a situação de dinheiro lá em casa. E aí, minha mãe foi lá na escola da minha irmã e falou com a professora e a professora fez uma campanha lá... e pegou e

mandou a cesta, sei lá, mandou alimento lá para casa...”. É possível saber ainda que dona Jandira ganhava muitas roupas usadas, que as crianças aproveitavam. Com a morte do marido, mesmo aquelas excursões aos centros comerciais populares da Rua dos Caetés, Av. Santos Dumont e Paraná, efetuadas no final de ano, cessaram.

Mas a vida escolar de Márcio, de 5ª à 8ª série, transcorreu dentro de uma total normalidade. Ele sustentava sua posição de melhor aluno, efetuou novas amizades com a mudança de turno na 6ª série e aprofundou sua relação com os professores. Nesse período era fascinado pela experiência de vida de sua professora de Inglês, que havia morado no Iraque e tentava passar a eles a necessidade e a utilidade de se aprender aquela língua. Em suas palavras, ela era uma professora que “ampliava os horizontes da gente, uma maravilha, ficava voando na aula dela”.

Terminada a 8ª série, Márcio efetua um movimento, bastante tênue, para mudar de escola. De posse de informações pouco precisas, passadas pela própria escola, fica sabendo da possibilidade de fazer teste no Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET/MG. Essas informações foram passadas pela secretária da escola e por uma professora que se tornaram amigas de sua mãe, após a morte do pai. Segundo elas, se Márcio conseguisse transferir-se para o CEFET, facilitaria “as coisas para a minha mãe”, porque era uma escola pública que oferecia um ensino de qualidade, “preparava para o trabalho” através de uma formação técnica e oferecia ainda alguma ajuda social a estudantes pobres. Mas tudo isso não passou de desejos desencontrados produzidos pela ausência de um serviço competente de orientação e informação escolar à disposição dos sujeitos que estudavam naquela escola.

Continuando, então, na mesma escola, transfere-se para o turno da manhã, para cursar o Científico. Passa o 1º ano do 2º grau sem nenhuma novidade ou dificuldade. Apenas acredita que sua turma não queria nada, era uma turma “de bagunça”. O pouco que aí produziu permitiu que ele continuasse a ser sempre bem visto pelos professores. Mas no 2º ano as “coisas” mudariam. Ele passaria a viver aquilo que ele denomina “fase da revolta” ou “época brava”: ele era revoltado com a condição da escola, com o ensino que os professores ofereciam, com o comportamento de seus colegas, com a sua situação econômica, com sua condição de moradia e com as condições (social, política e econômica)

do país. É nesse período que ele vai viver sua grande decepção: a derrota de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 1994: “Foi nesse período que eu comecei a saber mais de política, não é, saber sobre partido. Não fazia a menor idéia disso...e aí a professora falando lá, fez a minha cabeça... era petista e tal...virei petista. Professora de Português... e aí eu peguei e comecei a escrever, ela incentivando demais, aí eu peguei e comecei a escrever lá... inclusive nessa época aí os professores eram muito relaxados na escola...”

Essa “consciência política” se expressa nos seus escritos no jornalzinho do colégio, onde ele passa a atacar os colegas que “não queriam nada”; denuncia o “grêmio de curriola”; ataca diversos professores, criticando o absenteísmo, a falta de compromisso com os alunos, a falta de competência técnica, o pouco caso para com o trabalho pedagógico, solicitando da direção a “troca” de alguns professores e ataca ainda o autoritarismo da escola: “Eu fiquei muito revoltado nessa época aí. Criei uma consciência assim, muito revoltada, ficava revoltado com a política, ficava revoltado com tudo. A minha condição social era o que... assim... o que fazia eclodir mais ou menos o... a gente começa a pensar, pô, por que que um país tão rico e tal e eu sou tão fodido? Ah...puta que pariu, não tem jeito!”. Com essas atitudes Márcio se indispõe com todos na escola, é admoestado pela direção, pelos professores e colegas. As férias escolares cuidaram de amenizar a sua revolta.

Até o 2º ano do 2º grau sua vida social pode ser resumida na seguinte frase: “Eu vivia da escola para casa, da casa para escola, mesmo!”. Nas férias escolares que antecederam o 3º ano Márcio vive a sua primeira experiência de viagem. Visita os parentes em Caratinga e passa uma temporada com eles, na roça, “comendo do bom e do melhor”. Nessas mesmas férias, visita ainda os parentes de Volta Redonda, visita Angra dos Reis e conhece o mar: “Fui à praia, nunca tinha ido à praia. Fui a Angra dos Reis, também. Aí... foi uma maravilha o negócio...(sorrindo muito)...Pelo amor de Deus! Comecei a nascer para o mundo aí”. Essa experiência é importante para o jovem das camadas populares, mas elas são limitadas pelas circunstâncias materiais que cercam suas vidas. Romper-se com essas circunstâncias é abrir-se para o mundo.

De volta aos estudos, ele constata que trocaram todos os professores do 3º ano e alguns professores, como um professor de Química que veio do Colégio Técnico da UFMG – COLTEC, e um outro professor de Português eram “professores que foram abrindo a cabeça da gente... dando nova visão. Aí, eu peguei... peguei e comecei com essa idéia de vestibular já no começo do ano. Aí, fui descobrindo o vestibular... sei que fui descobrindo aos poucos, sabe?”.

Importante observar, nesse caso, que o jovem só se dá conta da existência de um concurso chamado vestibular às vésperas de terminar o 2º grau, o que revela a completa ausência de planejamento, um desconhecimento das dificuldades a serem enfrentadas, um desconhecimento da universidade e um desconhecimento de suas próprias capacidades e o que elas poderiam possibilitar-lhe. É como se o jovem fosse refém de seu presente e dependesse sempre do acaso para vislumbrar uma saída futura diferente daquela reservada a ele pelo destino de classe, ao contrário, por exemplo, de jovens pertencentes à classe média intelectualizada, como mostra Nogueira (2000:132): “Para esse grupo, esse é o destino escolar “naturalmente” esperado [...] Mais do que uma decisão, a ida para a universidade aparece, nessas trajetórias, como a força de uma “evidência”. Na grande maioria das entrevistas, os interrogados manifestam, explicitamente ou em filigrana, a certeza íntima de que a chegada à universidade é inevitável e está inscrita em seu destino escolar”.

Para dona Jandira, esse foi um momento difícil para Márcio. Com efeito, ele queria desistir de estudar para conseguir trabalho. Ele vivia um forte conflito produzido pela sua condição de estudante. Ela, porém, queria que ele continuasse, mesmo devagar, para “conseguir algo melhor na vida, um emprego mais leve”. Mas a ética do trabalho na qual ele foi criado cobrava dele, único homem da casa, a produção de sua subsistência e uma ajuda à família.

Como ele foi se informando aos poucos do que vinha a ser o vestibular da UFMG, já em meados do 1º semestre do 3º ano ele se dá conta de que seria necessário um sobre-esforço para continuar sua vida de estudante na universidade, pois descobriu também que sua escola não acreditava em um futuro diferente daquele reservado aos filhos de trabalhadores pobres. Para que ela pudesse acreditar nisso, deveria desenvolver práticas



nesse sentido, mas o que Márcio percebia era que “os professores quase não davam matéria nenhuma... a matéria estava sendo minguada demais...”. A certeza da necessidade de um sobre-esforço se confirmou com um vestibular simulado que a professora de Geografia aplicou na turma:

M – No começo do ano todo mundo queria fazer o vestibular. Aí a professora [de] Geografia lá... é... Nara, ela tinha um filho que fazia [Engenharia] Mecatrônica [na PUC-MG], ela toda orgulhosa do filho dela e tal e... ela pegou e deu um teste lá, não sei como chama agora... tipo um teste mesmo, um pré-teste...

E – Simulado?

M – Simulado! Deu um simulado lá para a gente... eu sei que metade... assim... tirei metade do simulado. Acertei metade do simulado. A outra lá, a segunda mais inteligente da sala ficou com... o que... era 72 questões e ela ficou com 16. O resto, todo mundo lá em baixo! Todo mundo 2, 3 questões. Então aquele troço deu um banho de água fria no pessoal, mesmo! Ninguém quis mais mexer com... vestibular.

A saída encontrada por Márcio foi “estudar firme, mesmo!”. Dessa forma o jovem se dedica a decifrar sozinho um conjunto de conteúdos que os professores não trabalhavam na escola, utilizando-se de livros emprestados pelos professores e de um conjunto de apostilas que o pai de Helena (que era carroceiro) ganhou na rua, em suas andanças de trabalho. Contava ainda com a ajuda esporádica de alguns professores incomodados com esse tipo de aluno:

M - Chegava da escola, pegava os cadernos, livros e tal e comia aquele negócio. Até que chegou essa menina, o pai dela... ele é carroceiro, parece... carroceiro... Uma pessoa aí, não sei aonde...pegou e ia jogar esses livros fora, pegou e perguntou se ele queria levar. Ele pegou e levou para casa e ficou com aquele monte de apostila, lá. Inclusive, apostila famosa aí...Apostila de cursinho... famosa porque foi a apostila que passou o Márcio (sorrindo). A galera inteira da escola ficou sabendo, não é? Pessoal da minha sala lá e tal. Eu ia na casa dela e tal. Eu ia na casa dela e pegava dez apostilas, assim, por vez e trazia. E fazia todos os exercícios, estudava tudo. Ficava sentado lá fora, tem uma pedrinha, uma pedra ardósia lá perto do tanque, lá para a gente... então ia para lá e começava a escrever, sentava ali uma hora, duas horas da tarde mais ou menos e ia até 8 horas da noite. Chegava, depois escurecia, ia para dentro de casa ficava estudando até 10 horas e sei que eu passei o segundo semestre do 3º ano quase que estudando, só.

E – Não tinha nenhuma ajuda dos professores?

M – Não... tinha um professor meu de Física, que entrou nesse 3º ano, que era fanático com esse negócio de vestibular. E a aula dele era só dar vestibular para a gente. Falava – ‘ah, não sei o que e tal, vocês têm que aprender isso...’ e no final do

ano ele pegou... me trouxe um livro de Geografia, me trouxe um monte de provas de vestibulares antigos para mim fazer...”

Como outros jovens pesquisados, Márcio vive um forte conflito, uma desorientação mediante a possibilidade de escolher Comunicação, porque gostava de escrever no jornalzinho do colégio, era uma oportunidade de “lutar contra os fortes” e era também uma oportunidade de “criar um jornal de bairro, legítimo”, e a forte influência que passou a receber dos colegas, principalmente de Helena e de Alzira, dona da casa onde moravam, para fazer Direito. Entretanto, ele se debate com esse conflito até no limite. Faltando poucos dias para o encerramento das inscrições é que ele irá optar por Direito. Mas, o certo é que ele escolheu essa carreira por influência. Mesmo que demonstre alguma racionalidade e faça uma projeção tênue daquilo que a carreira poderia oferecer: ganhar dinheiro! Mas não se pode também esquecer que ele ouviu o tempo todo o pai dizer para que ele estudasse muito para ser “doutor”:

“ Teve uma colega de sala minha, minha vizinha... assim, a gente tem uma convivência muito boa, que ela falou comigo para poder ...é... fazer Direito – ‘Ô Márcio, você é tão inteligente, Márcio! Se você fizesse Direito você iria se dar tão bem, um curso tão bom, você consegue isso, consegue aquilo...’ Fiquei pensando, cara... fazer Direito... que Direito? A Comunicação é o que eu quero fazer, quero escrever, quero botar a boca no mundo, botar esses políticos aí... pensei assim: também, se eu botar a boca no mundo e tal... não vou conseguir...como é que eu ia ganhar dinheiro com o jornal? Aí, depois, também, a Alzira falou... – ‘Ô, Márcio! Você podia fazer Direito...’ Ué! Outro falando comigo para fazer Direito? Ela tem na família lá, ela tem uma juíza, tem advogado, irmã dela, prima, tem duas... juízas na família. São sobrinhas dela e uma irmã dela é advogada... então ela tem... falou – ‘Você podia fazer Direito!’ Mas escolhi, também, sei lá, por causa de renda, mesmo”.

Foram nessas circunstâncias que Márcio se preparou para o vestibular. Vejamos agora como se deu o processo propriamente dito de fazer as provas do vestibular.

M - Fazer o vestibular foi uma piada...Eu estudei para caramba, meu! Eu tentava estudar com meus colegas, o Léo, tentei estudar com o Léo, esse colega que ia comigo para a escola e...ele sempre desistia... Chegava, a gente começava a jogar vídeo game, conversar, não saía nada. Até que a gente pegava e parava de estudar, porque não estava dando mesmo...e...aí estudei quatro, três meses mais ou menos direto, assim. Estudando tudo! Inclusive, estudei bobeira, porque não tinha orientação. Precisava estudar Geografia, Português. Para 2ª etapa, estudei Matemática, fechei a prova de Matemática e Física na 1ª etapa. [...] Aí, subo lá, no

primeiro dia de vestibular, ia fazer prova à tarde...prova de Português, subo lá para o final do Floramar [bairro vizinho ao seu] para ir junto com ...Ademar, Fabinho, os colegas da sala...é...tinha mais gente que ia fazer...eu e o Fabinho a gente estava mais ligado porque a gente ia fazer Direito. Ele tentou também só que não passou...a gente pegou e foi juntos lá para o *Campus*...Sei que eu chegava no vestibular lá, tremendo que nem vara verde... É... Não consegui comer...não consegui almoçar... Nervoso, sei lá! Nervoso, ah... é agora, se eu não passar, se eu não passar o que vai ser, o que vou fazer ? Não tenho nada para fazer, não vou arrumar emprego direito ...já estava mais consciente nessa...[época] o que que era o vestibular...É...(pigarreia) ... a gente pegou e vou para o vestibular, lá. Saí até amarelo da prova de Português e Matemática no primeiro dia lá... eu estava...assim... Li todos os livros [indicados para o vestibular] lá e tal. Li todos os livros , estudei tudo mesmo para o vestibular, estava afiadinho para passar no vestibular...é... nessa época já estava sabendo que iria fazer Direito, já estava começando a gostar da coisa...e...fui até bem na prova...acertei só 12 de Português mas matemática fiz 19... em 20. Fiz 19, bicho! Estudei Matemática e Física mais do que qualquer coisa...Química, não tem nada a ver, não é ? Eu estava nervoso lá e tal, fazia prova, começava a prova tremendo, depois eu acalmava e tal...aí a cabeça fervia, resolver aquele troço lá...e saí, saía...no primeiro dia de prova lá, estava sem almoço, estava quase tonto lá, quase caindo...Foi na Fafich [Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas] a prova...nem tinha, nem sabia onde era a Fafich...

E- Não conhecia nada? Já tinha ido à Universidade?

M - Não, só essa vez mesmo. Uma para fazer [a prova] e outra para pegar o resultado...aí a gente voltava para casa, na primeira etapa resolvendo lá, o Márcio acertando tudo (sorrindo) e o pessoal acertando quase nada...Aí, pegou, fizemos a primeira etapa...veio Natal, aquela coisa toda...e eu peguei e não estudei mais para 2a. etapa não...peguei e estudei muito pouco, depois do dia primeiro... Saiu, mas saiu foi...foi...ah, comprei o jornal e tenho o jornal até hoje guardado...saiu meu nome, passou na primeira etapa...Na 2a. etapa eu não estudei tanto não, deixei para lá...desliguei do negócio. Falei, ah,...fiquei...fiquei muito apreensivo também, porque passaram 7 por vaga na segunda etapa...de...de...21 que estava esperando que ficasse 2 ou 3...e passaram 7 por vaga, fiquei assustado, assim... Passei com 80% dos pontos. (Pigarreia). Eu não me lembro...qual colocação, acho que não teve colocação assim não...mas passei bem, mesmo! A maioria do pessoal passou com 50%, que era o mínimo que precisava para poder passar...e aí eu peguei e fui para a segunda etapa. Eu sei que fiz todas as provas, quase todas as provas da segunda etapa, porque eu fiz cada opção ...ah!...em uma área diferente. Fiz Computação (sorrindo)...Direito, Letras, então, fiz quase todas as provas. Ia no Campus quase todo dia fazer prova...sei que no final lá, falei, ah...não vou fazer essas provas não, já passei em Direito, mesmo. E...sei que depois fiquei apreensivo, ia na banca lá todos os dias pegar o resultado com o cara lá...Ver se saiu... ver se saiu...O cara ficou me conhecendo lá por causa disso. O dia que saiu o cara estava pulando lá na banca – ‘Saiu! saiu!. saiu! ...’ (gargalhando ) Aí peguei e fui na banca, falei, nossa! não vou ter coragem de olhar esse troço aí, aqui, agora não...Fui para comprar o pão e pegar o jornal, eu ia todo dia comprar o pão e pegar o jornal

...para ver se tinha saído. Aí ele falou – ‘Saiu! saiu!’ Aí, peguei e comprei o jornal só e não olhei não, na hora, não...comprei o jornal, peguei os pães lá dentro...e...peguei e fui para casa. Cheguei em casa...vê se você acredita em um negócio desse...cheguei em casa, disse, vamos olhar aqui, mãe? Vamos lá! Minha mãe estava pensando que eu já tinha olhado, não é? Aí, cheguei em casa, falei, ainda não olhei não, vamos olhar aqui, agora...aí, peguei, olhei aí... todo mundo pulando...(sorrindo emocionado) Mas assim, não fiquei muito feliz não...(fazendo ares) ...minha mãe é que ficou feliz! Parabéns, Márcio! Minha mãe ficou boba na hora, ficou boba mesmo! Eu já estava mais que esperando o negócio... Não...(pausa longa)...fiquei feliz demais! É uma realização, não é? Tudo que eu estava... aí, vi aquele monte de portas na minha frente, oh, tenho um futuro pela frente, para mim, alguma coisa me esperando...fiquei feliz para caramba, por causa disso. Mas não demonstrei, saí pulando...minha mãe pulou, a minha irmã!...e... eu fiquei feliz para caramba! Inclusive, eu estava apreensivo porque, era o seguinte, o Márcio...no...no terceiro ano lá...(emocionado)...eu falava só em vestibular. Inclusive, estava passando outro dia em frente ao Unimaster [um cursinho de Belo Horizonte], ali em cima, pré-vestibular, estava vendo como é que aquele povo é chato, cara! (Sorrindo). Esse povo de vestibular é chato demais, sô! só fala daquilo! (sorrindo). É a fase! (Pigarreia). Então muitos lá [na escola em que ele estudava] falavam – ‘Não, o Márcio é metido, o Márcio está querendo passar no vestibular...’ O pessoal falava e tal, eu conversava só... papo era só vestibular, mesmo. Ah, vou estudar para o vestibular hoje à tarde...fazer isso, fazer aquilo...– ‘Ah, vamos à festa, Márcio!’ Não vou não, vou estudar para o vestibular...passei os finais de semana todos em casa...E aí, todo mundo... os pais, as mães dos meus colegas lá, que me conheciam, perguntavam se... – ‘Ô Márcio, vai fazer o vestibular? e tal, boa sorte!’ Todo mundo cobrando... – ‘E aí, já fez? Já passou?’ Não tinha nem feito ainda...pensava, pô, se eu não passar, como é que eu vou ficar com esse pessoal aí ? Como é que eu vou ficar? Não sei... Aí, passei! Aliviou! Foi um peso que saiu das costas da gente...(sorrindo).

As experiências que antecipam o vestibular propriamente dito, vividas por Márcio, deixam transparecer algumas circunstâncias que marcam essa passagem. A primeira delas é a presença de um sobre-esforço do jovem para conseguir recuperar e se apropriar de conteúdos necessários para que ele pudesse ter chances no concurso. Mas a apropriação desses conteúdos se dá de forma solitária, pois nem sempre o jovem consegue colegas que possuem a mesma determinação, necessária para se enfrentar uma empreitada dessas. Essa preparação produz ainda um outro tipo de isolamento, agora, não só dos colegas, mas também dos amigos do bairro, que é o fato de não poder sair nos finais de semana, em função da dedicação aos estudos. O que de certa forma indispõe o jovem frente a seus pares, possibilitando a construção de uma imagem negativa, “de metido”, daquele que se prepara

para o vestibular. Esse fato revela ainda, nos meios populares, um certo estranhamento do fenômeno vestibular, dando conta que ele não é uma prática comum nesses meios. Mas essa preparação se torna mais desgastante ainda pelo fato de se dar sem uma orientação mais precisa, obrigando o jovem a tentar se apropriar de conteúdos completamente dispensáveis para os seus objetivos, o que revela ainda, uma ignorância dos caminhos a serem trilhados e um senso de irrealidade, por exemplo, na escolha, impossível, de Ciência da Computação como segunda opção. Essa ignorância está presente ainda no fato de desconhecer, até fisicamente, os espaços da UFMG, principalmente para ele que passava todos os dias em frente ao *Campus*. Está presente ainda na experiência, agora aquela de fazer as provas, o medo. Nesse caso, o medo do futuro, o que eu vou fazer se não passar no vestibular? O medo do número de concorrentes tão capacitados como ele e ainda o medo de ter de dar uma certa satisfação aos conhecidos ignorados durante o processo de preparação para o vestibular: o que vou dizer a eles se eu não passar? Mas acima de tudo está presente também na experiência o orgulho de ter chegado lá, a recompensa por ver todos os seus esforços recompensados, com a publicação de seu nome no jornal e por poder dizer “eu passei!”, mesmo que tenha de viver essa emoção de forma solitária, por não poder comemorar o feito junto aos colegas e amigos reprovados.

### **MAURÍCIO: “Minha vida escolar sempre foi assim, cheia de altos e baixos”**

Desde o momento em que foi contactado Maurício sempre se mostrou como um rapaz muito gentil, educado e colaborador. Normalmente era ele que ligava para confirmar o horário das entrevistas. Duas delas foram feitas nas dependências da biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG e a última, em sua cidade, em sua própria casa. Ele se vestia de maneira simples, camiseta, calça jeans e tênis, mas sempre composto, arrumado: em suas palavras, “tenho que vestir mais ou menos como os colegas, não pode destoar muito”. Maurício é um sujeito atento, capta imediatamente o sentido da pergunta e procura dar uma

resposta mais elaborada, embora se deixe trair pela emoção e perca o “controle” da resposta. Emocionou-se muito ao falar da participação de sua mãe na escola e das enfermidades que a acometiam. Mas, corajosamente, não evitou nenhuma pergunta ou assunto, mesmo aqueles sensivelmente mais dolorosos.

Maurício inicia seu relato falando dos avós maternos, que ainda são vivos e são oriundos de uma cidade do leste de Minas Gerais. Embora seja uma cidade pequena, ela é uma referência para as outras cidades da região. Dista mais ou menos uns 300 quilômetros de Belo Horizonte. Naquela cidade, os avós lavradores desenvolviam como atividade econômica a plantação a meia, nas terras dos outros, para cuidar de uma família de dez filhos. Em função de uma doença – não especificada – de um dos filhos, tiveram que mudar para Belo Horizonte. Hoje, moram em uma casa própria, construída com muito sacrifício em um bairro da região de Ribeirão das Neves, uma das regiões mais pobres da grande Belo Horizonte. Os avós maternos de Maurício são analfabetos e seus filhos não conseguiram concluir o 1º grau. Quanto aos netos, com exceção de Maurício, nenhum atingiu o 2º grau.

Embora Maurício se dê muito bem com este lado da família, as condições de moradia (a distância da UFMG, a falta de ônibus, de telefone e o grande número de crianças, por exemplo) impossibilitam a ele morar com esses parentes. Ele acredita que, morando lá, não teria tranquilidade para estudar.

Dos avós paternos Maurício pouco fala e solicita expressamente ao pesquisador que não faça perguntas nesse sentido. Mas é possível saber que o pai de Maurício é filho de uma relação que o patrão teve com sua empregada doméstica. Ele não é um filho reconhecido pelo pai. Não existem relatos de outros filhos. A avó era analfabeta e é falecida.

A mãe de Maurício, 45 anos, nasceu na roça e lutou com muita dificuldade para estudar. Tinha que caminhar mais de cinco quilômetros para chegar à escola. Só depois que ela se mudou para a cidade é que estudou até a 5ª série do antigo 1º grau, ainda assim, com muitos sacrifícios. Antes de casar, trabalhou como doméstica. Depois de casada, trabalhava como costureira para ajudar nas despesas da casa mas, geralmente para as camadas mais pobres da cidade. Com o nascimento dos filhos, abandonou a profissão para se dedicar a eles. No decorrer das entrevistas pôde-se saber que ela passou por alguns “distúrbios

psicológicos”, na linguagem do filho. Hoje ela costura apenas algumas camisas e calças para o marido.

O pai de Maurício – 50 anos -, como não tinha ninguém para sustentá-lo, teve de se iniciar no trabalho desde muito cedo, motivo pelo qual não foi possível a ele mais do que saber ler e escrever: atingiu somente a 3ª série do antigo primário. Ocupou-se com uma profusão de atividades. Seu primeiro emprego foi ser guia de cego, mas trabalhou também como balconista, entregador de cana, padeiro, trabalhador de serraria, proprietário de máquina de beneficiar arroz, porteiro de hospital e, ultimamente, como raspador de taco e aplicador de sinteko. Nessa atividade sempre foi auxiliado pelos filhos.

O que se pode observar para o nosso trabalho é que o pai de Maurício é mais do que um modelo para os filhos: estes se identificam muito fortemente com o pai. Esse conjunto de vivências deu a ele uma respeitabilidade na família e na cidade. E a forma prazerosa com que ele transmite essas experiências para os filhos faz dele o centro das atenções na casa. Ele é uma pessoa simples e calma que traz marcado no corpo os revezes que vem sofrendo na vida, como a ausência de um pai, a morte de uma filha, a luta com os distúrbios psicológicos da mulher e, ultimamente, com as constantes internações psiquiátricas do filho mais velho e o desespero para manter o filho na UFMG. Ainda que essas circunstâncias o abalem profundamente, elas não o abalam a ponto de reforçar junto aos filhos suas piores vivências. O que os filhos mais aprenderam com ele foi o respeito pelo próximo, a solidariedade, o amor às coisas da natureza, a arte de caçar, pescar e andar pelos matos – práticas comuns na região - e uma certa alegria de viver.

A família de Maurício é composta por quatro filhos. O mais velho, 25 anos, cursou até o 2º ano do 2º grau. Ultimamente, sempre acometido por “problemas psicológicos” às vezes seguidos de internação, não tem freqüentado a escola. Mesmo que o irmão “brilhante” o considere um sujeito inteligente, comunicativo e alegre, a representação que se faz dele é que ele “nunca gostou de estudar. A escola funcionava para ele como um lugar de lazer”, um lugar onde ele se encontrava sempre com os colegas, onde se podia combinar os “bailes” nos quais ele e Maurício tocavam. A ida de Maurício para Belo Horizonte o abala muito, pois tinha como plano aperfeiçoar a banda de música que eles tinham e que já era um pouco reconhecida na região. Nas palavras do irmão, ele irá ficar “muito triste com a minha saída”.

Como ele é muito “instável” psicologicamente, pouco ajuda a família naquilo que diz respeito ao trabalho. Quando se estabiliza, ajuda o pai, juntamente com o irmão, nos trabalhos de raspar tacos e aplicar sinteko.

O terceiro irmão de Maurício tem 20 anos e não havia passado da 6ª série, no momento das entrevistas. Ajuda o pai de longa data. É um rapaz vivaz, atento a tudo, que pensa rápido e funciona como um esteio do pai naquilo que diz respeito ao trabalho. É quem vem assumindo a parte mais pesada do mesmo, livrando-o assim dessa sobrecarga, trabalho inclusive necessário para manter o irmão na Universidade. Ele sabe disso e se orgulha de poder ajudar o irmão “inteligente”. É a sua forma de exercitar a solidariedade ensinada pelo pai.

O irmão mais moço, 17 anos, é adotivo e ainda não concluiu a 8ª série. Não tem emprego fixo, às vezes trabalha como servente de pedreiro e não ajuda o pai porque “bate cabeça com o outro irmão, o terceiro”. Ao que parece, é ele quem fica em casa acompanhando a mãe, ajudando nos serviços domésticos.

Eles moram em uma casa própria que vem sendo construída há mais de 20 anos. Ainda não foi rebocada por fora. Hoje, por dentro, é uma casa razoável, possui três quartos, sala, cozinha e uma despensa. A cobertura da casa, uma varanda, foi construída com troca de mão de obra. O senhor Jair fez um “serviço” para o carpinteiro e ele retribuiu fazendo a varanda: “se fosse pagar, não teria como fazer”, me diz ele. Fato interessante é que o único que possui um quarto só para ele – mesmo que muito pequeno – é Maurício. Ele merece um tratamento diferenciado daquele dispensado aos irmãos quanto a essa questão. O quarto fica à disposição dele, para quando ele pode ir visitar a família.

De uma forma ou de outra, o fato de não mais pagar aluguel contribui muito para a manutenção da família, considerando que o trabalho que eles desenvolvem não depende somente da oferta, mas também das condições climáticas, o que o torna incerto: “ Olha, a gente... quando a gente construiu a casa, não tinha água, não tinha luz, não tinha esgoto, não tinha nada ( risada). A gente... acho que é o terceiro morador da rua. Aí a gente mudou para lá, no piso grosso, não é, casa sem acabamento. Fugindo do aluguel. E a casa ainda está... a gente fez uma reforma assim de início... mas é... nós somos pobres, a gente tem que fazer as



coisas pouco a pouco”. A casa fica em um bairro periférico, na extremidade de uma rua sem calçamento, em um pasto à beira de uma mata.

A primeira observação que se pode fazer dessa família, naquilo que diz respeito à escola, é que Maurício foi o único que “deu certo”, como diz sua mãe, que reafirma: “ele nunca me deu trabalho com a escola! As professoras todas gostavam demais desse menino !..” Ele será o primeiro membro desta descendência a atingir o curso superior. Ele entrou na escola estadual que fica no bairro onde mora, com 6 anos de idade, no pré-primário, de onde foi para a 1ª série. Fato relevante é que seu irmão já estudava nessa escola. Na representação de Maurício, era uma escola onde o “pessoal era mais pobrezinho”. Havia outra oferta escolar na cidade. A outra escola ficava no centro da cidade e “era muito longe” para se encaminhar o filho. Mas, posteriormente, veremos, essa outra escola não era para os “filhos dos pobres”.

Questionado se já sabia ler ou escrever quando entrou na escola, Maurício diz que não. Mesmo que o irmão mais velho já freqüentasse a 4ª série, a influência que ele exerceu sobre Maurício foi a de ser uma referência para ele no espaço escolar. Maurício, desde muito novo, revela uma “vergonha”, uma “timidez”, um certo desconforto social, que ele procura compensar com a disposição para aprender: “Eu aprendia as lições, fazia o dever de casa, tinha... tinha prazer em resolver isso, fazer, trabalhar direitinho, não é? Dentro de sala, se ninguém procurasse, não... não dava notícia de mim não”. Ele não tinha coragem de se dirigir à professora. Preferia perguntar para sua mãe. Mas sempre se via em apuros porque nem sempre ela sabia. Mesmo assim, nessa época, a ajuda que ele recebia era da mãe, sempre disposta a ajudar, a acompanhar os deveres, sempre à disposição do filho que, ainda que não desse trabalho na escola, sempre pedia “uma ajuda para a minha mãe. Agora, para meu pai não, ele só cobrava que eu freqüentasse a escola...mesmo porque, como já disse, eu gostava de ir na escola”.

A mãe de Maurício pouco freqüentava a escola ou mesmo as reuniões de pais, não conferia seus boletins nem notas, mas cobrava que os filhos freqüentassem a escola e inúmeras vezes não se furtou a dar um “corretivo” na hora certa, para que os filhos não se desencaminhassem, como revela o filho: “No meu caso não, mas eu lembro que ela dava alguma surra no meu irmão, que ele não gostava de escola”. Observando-se o conjunto das

entrevistas, vê-se que, nesse caso, o “investimento” diferenciado que a família passou a fazer em Maurício vem também acompanhado de um certo cansaço, um certo desgaste de tentar em vão que se desenvolvesse nos outros filhos um certo *habitus* escolar.

Como hipótese, para esse caso, pode-se pensar que todo o esforço da família para com o conjunto dos filhos esbarra em um forte processo identificatório dos mesmos com um pai que pouco pôde estudar - mas que valoriza a escola - e é respeitado, mantém a família com conhecimentos que ele não adquiriu na escola e é visto pelos mesmos com simpatia. Não haveria nesse caso uma recusa explícita desses filhos escolarmente fracassados em ultrapassar o pai, aceitando com resignação, também, como herança a sua condição social? Por exemplo, quando se observam os cuidados do terceiro filho para com o pai, a sua ajuda desmedida no trabalho pesado, a sua dedicação e proximidade a ele, na perspectiva do pesquisador a intensidade da identificação que ele tem para com o pai, nesse caso, recusando-se a superá-lo via escola, esclarece em muito o insucesso escolar desse filho. A sua recusa em continuar na escola se traduz na prática de ser “igual ao pai”, uma pessoa humilde, que dá continuidade a seu trabalho simples, duro, mas reconhecidamente honesto. Nesse caso ele se recusa a cometer uma “transgressão”, “uma ultrapassagem assassina”, porque, se a escola funciona como um “princípio de realidade brutal”, cujas sanções podem confirmar os efeitos que a família exerce na transmissão da herança cultural, ela pode também contrariar esses efeitos e se opor a eles, por exemplo, em uma situação de fracasso ou decepção (Bourdieu, 1997:587).

Os irmãos de Maurício são desprovidos daquilo que os entrevistados denominam, e o irmão também, vontade de “seguir em frente”, porque essa mãe se dedicou a todos eles, mesmo que não seja de forma igual, pelo menos durante os primeiros períodos escolares.

A diferença é que Maurício introjetou aquelas formas primárias necessárias para a construção de um *habitus* escolar denominadas por Chamborredon & Prevot (1982) de “inculcação” e “domestificação”. Passou as séries iniciais sem sofrer nenhum revés escolar. Ao contrário, ao terminar a 4ª série ele e uma colega foram indicados pela direção da escola onde estudavam para receberem uma “bolsa, ganhar uniforme, material escolar”, seguido ainda de indicação para a melhor escola da cidade, a escola “dos ricos”. Eles eram os melhores alunos da escola. Entretanto, Maurício pede à sua mãe para não transferi-lo para a

escola indicada pela direção. O motivo, segundo ele, é que não queria estudar em escola longe e queria ficar perto do irmão. Mesmo assim, transferiu-se de escola, porque a anterior só oferecia as séries iniciais. Em suas palavras, “entrei para a melhor 5ª série do colégio. E nessa escola só tinha dois alunos da minha escola anterior. E o restante dos alunos vieram de outras escolas. Para mim, foi um choque, mas eu gostava, eu adorava, não é, eu tinha...sempre via este colégio, eu me projetava naquilo – um dia vou estudar aqui, ainda!..”

Nessa escola Maurício tem seu primeiro contato com colegas socialmente diferentes, indício de que poucos pobres continuavam os estudos após a 4ª série naquela cidade. Embora procurasse integrar-se ao grupo, aquele desconforto social do qual falamos estava presente: “Eu me via como realmente o merrecas da turma (risada). Assim, o mais pobre da turma. Explicitamente, nunca houve uma manifestação de discriminação não. Mas, implicitamente, vez ou outra...é... eu cheguei a sentir isso”. Nessa época Maurício fazia uma representação bastante realista da sua origem e condição de classe, comparava-se o tempo todo aos colegas da turma. Com razão, pois tinha o claro sentimento de que era diferente daquele grupo.

O resultado mais evidente desse desconforto é que ele irá perder momentaneamente, com conseqüências para sua escolaridade, aquele posto conquistado de melhor aluno da sala, que não se mantém sem esforço, como já mostramos nas histórias anteriores. Passou a ser um aluno intimidado, medroso e inseguro no espaço que ocupava. Maurício perde o “gosto” pela escola e é reprovado na 5ª série. Ao repetir o ano não mais foi indicado para a melhor 5ª série. Passou para a turma dos “renegados”, uma turma comum. Nessa nova turma Maurício volta a obter os resultados mais expressivos com relação ao conjunto dos colegas e readquire aquela admiração que todos dispensavam a ele.

Entretanto, como “tinha que trabalhar para ajudar em casa” matricula-se na 6ª série no curso noturno. Neste espaço vai conviver com colegas mais velhos, que normalmente trabalhavam e só conversavam de “sexo, bebida, mulher e cigarro”, o que não afetará sua boa produção escolar. Seus resultados, sempre mais expressivos do que aquele obtido pelo conjunto da turma, e sua relação com os colegas, desenvolverão nele o sentimento de ser “lisonjeado e explorado” ao mesmo tempo: todos reconheciam que ele era o melhor aluno

da sala, mas todos também queriam fazer os trabalhos com ele e dele ainda merecer a “cola” na hora da prova.

Observa-se no caso de Maurício uma certa instabilidade psicológica que o faz oscilar muito naquilo que diz respeito a uma regularidade de sua produção escolar. Não é sem razão que ele define, e bem, sua vida escolar com a seguinte expressão: “Minha vida escolar sempre foi assim, cheia de altos e baixos”. Nesse caso, podemos levantar novamente a hipótese de um forte processo identificatório, importante para a construção da identidade do jovem. Maurício sentia-se “desconfortável” no papel de aluno “brilhante”. E ser o melhor aluno da escola chocava com uma série de representações que se produziam no espaço escolar a respeito de seu irmão mais velho – “parceiro de cumplicidades”-, que não “ia bem na escola”, “não gostava de estudar”, “não queria nada com a dureza “ e “não era inteligente”, representações que também se estendiam para a sala em que ele estudava. O esforço que Maurício fez na 7ª série foi para ser igual a esse pessoal com o qual ele se identificava muito: “eu queria ser um cara normal, eu queria ser um cara popular”. E ser um cara normal, popular, implicava ser um aluno medíocre, escolarmente falando. Maurício vai viver esse conflito até meados do terceiro bimestre da 7ª série: “Mas aí foi chegando o terceiro período, eu comecei a facilitar – pô! Vai tomar bomba nisso aqui? Vai tomar bomba? Só sei que isso é burrice que você está fazendo. Você vai jogar um ano na janela por causa de... babaquice, não é?”. Vale a pena observar aqui como o aluno fala de si de forma dissociada, como se dois sujeitos procurassem, de forma conflituosa, conviver em uma mesma pessoa. Mas ele passa de ano e na 8ª série retoma aquela disposição antiga, construída nas séries iniciais: “ a partir desse ano eu me conscientizei, não é, poxa, isso aí não faz sentido! Acho que eu mudei em alguns aspectos, não é? Nessa questão aí de...de... essa conduta escolar. Eu já estava mais consciente de que eu tenho que estudar, e eu tenho que ir para a frente”.

Nesse momento ele já trabalhava com o pai e possuía mais liberdade e tempo para estudar, no que era incentivado pelo pai e pela mãe: “na 8ª série eu passei a me interessar mais pelo estudo. Naquele embalo da 7ª foi que eu periguei tomar bomba, eu passei mais a dedicar mais ao estudo. Eu tinha tempo para estudar. Meu pai sempre fez questão que eu...

que eu estudasse, sempre incentivou, minha mãe também”. Mas observa-se que os pais não tinham mais nenhuma ligação formal com a escola. O pai, impossibilitado de participar, em função do trabalho, e a mãe, segundo o aluno, não só em função de ser uma pessoa “simples”, “pouco instruída”, “sem apresentação” e se sentir desconfortável no meio das outras mães, mas também, pela representação que se tinha dela, se não na cidade, certamente na escola: ela era tida como uma pessoa mentalmente desequilibrada, uma pessoa que “vivia crises de identidade”, segundo o filho.

É também nesse período que Maurício mais se integra ao grupo de colegas e passa a viver uma vida cultural mais intensa, mas sempre a partir do interior da escola. Todos os finais de semana a turma programava festas. Essas festas foram importantes para que Maurício “aparecesse” mais junto aos colegas como um aluno não só portador de conhecimentos escolares, mas também portador de habilidades que a turma conhecia pouco. Ele é um bom violonista. Essas festas eram animadas por ele e o irmão, pois já ensaiavam formar um conjunto musical. Mas ele aprende também aquilo que ele chama de “aspecto negativo”, a beber com a turma. Mas, de qualquer forma, ao terminar a 8ª série ele era o aluno mais integrado ao grupo. Mas, ainda, um sujeito em busca de identidade própria.

Como não tinha outra escola na cidade que oferecesse o 2º grau, ele continua na mesma escola. A diferença fundamental vivida por Maurício é que, a partir do 1º ano do 2º grau, ele irá aprofundar seu “gosto pela escola” cada vez mais. Ele se entrega freneticamente aos estudos e passa a ser “piolho de biblioteca”, pois não podia comprar todos os livros. Nesse período ele antecipa os estudos daquelas matérias a serem tratadas pelo professor na sala de aula, para “aprender mais”, e passa a viver uma certa competição com um colega de sala. Essa competição se acirrará mais a partir do 3º ano, quando as turmas da manhã e da noite se unem, formando uma única turma do curso noturno. A concepção que os alunos da manhã tinham dos alunos da noite de que eles “tinham pouco tempo para estudar, que eram alunos de baixo nível, que vêm a matéria só pela metade” incomodava profundamente a Maurício. Ele passa a ser aquele aluno do curso noturno que resgata a auto-estima dos colegas, pois era considerado o melhor aluno, um aluno “exemplar”. Mas, como ele próprio reafirma, ele estudava, ele se dedicava a todas às matérias de forma geral, ele tinha tempo

para estudar, pois trabalhava com o pai e podia “fazer um horário”. Ou seja, ele se esforçava e trabalhava para ser e manter-se no posto de melhor aluno. Reforçava essas atitudes uma certa tensão produzida pelo professor de Matemática do 3º ano, que tinha predileção pelos conhecimentos de Matemática de uma aluna do curso da manhã, o que era um desafio a mais para Maurício, que se obrigava a estudar mais e mais.

Esse contato com o pessoal da manhã, seguido de competição, principalmente com essa aluna que era “fera em Matemática”, auxiliou Maurício a desenvolver uma crítica mais profunda sobre que tipo de ensino era ministrado aos alunos do curso noturno e ensinam a ele qual era o compromisso dos professores para com esse tipo de aluno, pois “o professor não estimulava em nada os alunos, nivelavam a turma por baixo e, se você quisesse estudar uma coisa mais profunda, você tinha que seguir sozinho...” Essas circunstâncias auxiliaram-no também a reconhecer que seus conhecimentos eram limitados para seguir em frente. Aliás, assim como Márcio, ele não tinha pensado, ainda, em seguir em frente. Para ele e para a família, terminado o 3º ano, ele estava formado. O que restava a ele era “procurar trabalho, procurar um emprego”: “Minha mãe imaginava que quando eu fosse acabar de formar, estava formado, era isso. Meu pai também. Também não imaginava, não é, que eles mesmos não têm noção do que era isso, que que é um 3º grau, o que que é um curso universitário. Minha família imaginava que quando eu formasse, tirasse o 2º grau, eu ia entrar em um emprego, ganhar, sei lá, talvez um ou dois salários mínimos e ficava por isso mesmo. Ela não imaginava que eu ia seguir meus estudos. Além do mais eu imaginava: - vou ter uma série de gastos, como é que eu vou arcar com tudo?”

Se, por um lado, mais uma vez, fica evidente a limitação dos horizontes escolares nas famílias populares, por outro, as condições materiais dessas famílias também funcionam como inibidoras das possibilidades escolares, mesmo naqueles casos em que se pode notar a presença de filhos que apresentam um resultado muito além do esperado e que destoam, às vezes, do conjunto dos irmãos e, quase sempre, do conjunto dos colegas.

Entretanto, dificilmente a trajetória escolar desse tipo de aluno passa despercebida por aqueles professores que possuem maior sensibilidade e percepção de que esses sujeitos podem ir mais “longe”. Com Maurício não foi diferente e, paradoxalmente, ele, que era

excelente aluno em Física, Matemática, enxadrista promissor para os professores de Ciências Exatas, foi notado pela professora de Literatura. Para ele, marcou muito o fato de ela ter escrito em sua prova que ele não parasse, seguisse em frente, que ele tinha “competência” para ser universitário. Não é sem razão que ele guarda com carinho, até hoje, a prova na qual ela deixou essas mensagens. Ela foi a primeira pessoa que assinalou que ele deveria seguir em frente. É aqui que seus horizontes se abrem para algumas possibilidades futuras.

Mas decide não fazer o vestibular na UFMG no final de 1994, quando terminou o 2º grau. Passou um semestre estudando sozinho e, no mês de junho, influenciado pelos amigos, prestou vestibular para Direito, “que não era um sonho lógico”, na Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP - e acabou passando. O resultado foi recebido com uma certa frieza e veio confirmar aquela confiança que todos aqueles que cercam esses alunos têm, de que eles são diferentes daqueles do meio do qual eles são provenientes: “Meu irmão falou assim - ‘Ah, isso não é novidade, ter passado, não, uai! Eu sabia desde o início que você ia passar.’ Mas o opinião geral era essa. É lógico, assim, teve uns parabéns, não é, mas nenhuma assim... festividade maior”.

Essa frieza e racionalidade no recebimento do resultado de uma Universidade como a UFOP talvez se explique pela certeza que o jovem expressava de que não “tinha queda para o Direito, isso não tinha nada a ver comigo!”, seguido pela certeza de que não efetuaría a matrícula. Mas, de qualquer forma, essa experiência, vivida como boa no seu grupo familiar e de amigos, serviu como um teste de seus conhecimentos, como um reforço de ego necessário para encarar uma empreitada maior que se aproximava, que era o vestibular para Engenharia Elétrica na UFMG.

Mas, diante da ausência de referências mais objetivas, da dúvida sobre qual curso seguir, desorientação vivida por quase todos os entrevistados (com exceção de Alice e Esdras ), diante da ausência de um serviço profissional de orientação na escola, diante da impossibilidade de discutir essas questões em família, ele se entrega à leitura dos manuais de profissões para conhecer um pouco mais “da vida do profissional” de diversas carreiras. Foi assim que ele descartou a possibilidade de fazer Filosofia, Música, Matemática, Física e Direito. Pesaram em sua escolha por Engenharia Elétrica as possibilidades econômicas que essa profissão poderia oferecer em termos de “retorno financeiro”: “eu não podia ficar a ver

navios a vida inteira...”. Ele escolheu Engenharia Elétrica porque gostava da área de Exatas, tinha interesse especial por questões relativas à eletricidade e era ele quem consertava os aparelhos domésticos e fiações em sua casa. Mesmo que essas manifestações mais subjetivas tenham influenciado nessa escolha, observa-se também que, nesse caso, a escolha da carreira é a capitalização de uma série de competências construídas ao longo da vida social e escolar. Quando o conjunto dessas competências permite escolher, eles escolhem carreiras mais valorizadas socialmente, além do fato já declarado de a Engenharia Elétrica oferecer mais possibilidades econômicas.

É nesse clima que ele se prepara para o vestibular na UFMG:

Na primeira etapa eu devo ter conseguido, entre oitenta e cinco a noventa dos pontos da primeira etapa. Não sei se isso é verdade não, mas... é algo em torno disso. Eu fui para a minha cidade. Aí, quando saiu o resultado fui lá e comprei o jornal, estava lá: Maurício. Mas engraçado que alguns colegas meus achavam que eu ia fazer Direito de novo. Eles estavam meio desinformados: - 'Uai, Maurício, o que que aconteceu?' Falei que eles estavam procurando na página errada:- 'Mas você é doido, você é louco de fazer Engenharia Elétrica ?' [...] Então, eu comecei a me preparar mais, me centrar nas matérias de prova aberta, Física, Matemática, Química e Português. Mas de qualquer forma, eu esqueci de contar esse detalhe, que eu coloquei Direito, como segunda opção, que se eu não fizesse Engenharia, eu não estava sem nada. Se eu não passar em Engenharia, eu não sei se eu vou... se eu vou continuar tentando, não é, porque sei lá! Eu também queria comprovar, comparar ali os níveis de provas de Direito, não sei. Eu queria fazer, não é? Então eu fiz prova aberta de... essas quatro mais. História e Geografia, só deixei de Biologia, questão aberta de Biologia. Não tinha nada de... A terceira opção era Física. A terceira opção era essa. Como eu já disse, eu não estava interessado em passar em primeiro. Eu sabia que eu não tinha nenhuma, chance nenhuma em Direito, não é? Segunda opção em Direito, não sabia nem para... segunda etapa. É. As provas estavam razoáveis, não é. Mas aquele... aquele detalhe, que eu falei da prova de Física, não tinha ido muito bem, foi na segunda etapa, não é? Compliquei umas questões de Física, mas não estava difícil. Eu sabia que eu tinha... conseguido fazer boa parte das provas. Acho que eu deixei uma questão sem fazer, não sei de que lá, de que disciplina. Mas então era só esperar. Se passar, bem. Se não passar... fazer o quê? Então eu fui com esse espírito, não é? Então acabei minhas provas, voltei para minha cidade, e era só esperar. Aí eu estava com aquele negócio, eu tenho que passar para segunda, eu tenho que passar para segunda turma, eu estava com essa esperança, não é? Se eu passasse na segunda turma, no segundo semestre, a situação fica melhor para mim, eu tenho... tenho que improvisar umas questões ainda, não é? Onde ficar, planejar... economizar o meu dinheiro e tal, não é? Mas aí, saiu o grande dia, estava lá, fui lá comprar o jornal, para ver se encontrava alguma coisa. (risada) Eu não telefonei não, fiquei esperando o jornal. Estava! Estava lá. Procurei lá, não é, Maurício, estava na lista,



puxa vida! (risada) Mas aquilo para mim foi um baque, eu fiquei... Foi um maior momento ali... Sei lá! Foi muito significativo para mim eu conseguir passar, não é? Ah... dessa... dessa segunda vez foi... teve... foi mais festivo, não é? Ah...faz diferença passar na UFMG e passar em outra. Fazia! Não, fazia sim! Fazia porque eu sabia, não é, pelo... pelo resultado do vestibular que... que... Engenharia era um curso que precisava de pontuação mínima, mais elevada em relação do... do vestibular da UFOP. Eu já tinha comparado... comparado mais ou menos meus resultados. Então eu lembro que meus colegas chegaram para fazer festa, não é? Aí escreveram na minha casa toda, picharam minha casa toda: Passou na UFOP, passou na UFMG, não passa no que, não é? Colocaram interrogação. Aí me sacanearam todo. É! Picharam o padrão da minha casa, picharam minha casa... É! Picharam mesmo! Pichação, vandalismo, não é? Aí, eu lembro, não é, passaram o maior trote, me sacanearam, cortaram o meu cabelo, aleijaram meu cabelo, pintaram o meu cabelo... Eu lembro que saíram pela cidade a fora, não é, me colocaram para fora do carro... Então era... era festa. Aí percorreu a cidade, não é?

Além daqueles elementos que aparecem nas outras histórias dos estudantes por nós analisados, neste caso, alguns elementos chamam a nossa atenção, dentre eles vale ressaltar o caráter de improvisação que marca a saída de um jovem pobre da sua cidade para estudar em um grande centro, ainda nos dias atuais, a ponto de ele desejar atrasar a sua entrada para ter tempo de se adaptar às circunstâncias. Observa-se todo um movimento, cercado de um forte desejo do jovem de ser classificado para a segunda entrada, o que daria a ele "um tempo " para "planejar" a saída de sua cidade e um certo tempo de adaptação ao novo mundo escolar, à nova vida da cidade grande. Ressalta-se ainda do relato a ausência da dimensão do feito do filho por parte da família para comemorar o seu sucesso no vestibular da UFMG. Os pais e irmãos são desprovidos do significado simbólico dessa passagem, da dificuldade de se entrar em um curso desse, da dimensão dessa façanha. Nesse caso, a festa tem de ser feita junto daqueles que possuem uma compreensão necessária para entender o sucesso do jovem. E ser mostrado em carro aberto na sua cidade, com a cabeça raspada, que todos compreendem logo tratar-se de sucesso no vestibular da UFMG, pode funcionar para Maurício, mesmo inconscientemente, como uma vingança. Principalmente para alguém que se sentiu discriminado e desconfortável socialmente no meio daqueles mais privilegiados cultural e economicamente.

**ROSA: “Minha passagem pela escola é uma eterna busca”**

Rosa foi a primeira estudante com a qual mantive contato. Ao ler a sua ficha na FUMP, percebi logo tratar-se de um caso dispar para estudante de Medicina: pobre, negra, fora da faixa etária daqueles que passam no vestibular e com uma longa experiência universitária. Ela havia estudado três anos de Agronomia na Universidade Federal de Viçosa, em seu curso mais conceituado. O nosso primeiro encontro de trabalho se deu na porta da Biblioteca Central da UFMG. Compareceu no horário. Solicitou informações além daquelas que eu já havia passado por telefone, mostrou-se interessada e, principalmente, curiosa. Falou-me de imediato que só participaria do trabalho por curiosidade: “Adoro o novo, o desconhecido!”. Aquilo que soou a mim mais como uma frase de efeito se revelaria ao longo das entrevistas – seis ao todo – como um princípio de vida, um modo de ação que a prejudica na sua tarefa de concluir um curso universitário.

Rosa foi também a última pessoa com a qual concluí os trabalhos. Ao todo mantivemos quatorze contatos. Entrevistá-la tornou-se um tormento para o pesquisador por dois motivos básicos: primeiro, sua disposição temporal é anormal, ela parece não ter horário para nada e os horários agendados ou não foram cumpridos ou, quando foram, não obedeceram a qualquer racionalidade. Tanto podia ser às 7 horas da manhã de um domingo como às 24 horas da noite de uma sexta-feira. O segundo motivo é que ela não dá necessariamente resposta à questão como ela foi formulada. Ela não se exprime de uma forma direta. É tão prolixa, auxiliada por uma memória fenomenal, que quer relatar os fatos detalhadamente, e não abre mão disso, produzindo uma série de estratégias discursivas para conseguir esse intento tipo “Vai me ouvindo”; “Espere um pouquinho”; “Eu vou te explicar”; “Não, é que isso é importante”; e, principalmente, “Vai escutando”, que o pesquisador nada pôde fazer. Tanto em um caso como no outro eu permaneci à mercê dela. A desorientação da pesquisada produzia uma desorientação também no pesquisador. Mas é possível compreender essas atitudes: Rosa é uma estudante que necessitava falar de si, de sua história pessoal, de sua história escolar. Ela vivia momentos psicológicos muito tensos. Mas, de qualquer forma, não se pode negar que, para ela, falar é um prazer. A única questão que me recusei a abordar, mesmo diante de seu pedido, foi sobre a sua vida sexual e afetiva.

Mas valeu a pena passar por essa experiência. O material resultante das entrevistas é rico não só do ponto de vista da Sociologia da Educação mas também do ponto de vista psicológico, e favorece compreender as ações individuais que certos sujeitos engendram para conseguir os seus objetivos, dentre eles, o de escolarização. Esclarece ainda que, mesmo diante de um sujeito autoderminado, podemos constatar que suas ações dependem muito de um grupo e de um coletivo.

Dentre as questões produzidas pela entrevistada, a mais fulcral fica sem resposta: “Será que eu vou dar conta de concluir o curso de Medicina?”. A resposta a essa questão está longe de ser oferecida por uma orientação pedagógica diretiva que desenvolva nela atitudes de ascetismo, de determinação e dedicação aos estudos. A sua desorientação escolar não parece ser fruto de uma incompetência escolar, mas, sim, de uma desorganização interna.

Rosa é proveniente de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, próxima de Belo Horizonte. Toda a sua família é dessa pequena localidade. Ela é bisneta de um açougueiro negro da região de Juatuba. Ele supria de carne o mercado local, era possuidor de uma certa respeitabilidade, detentor de uma “influência” que lhe permitia participar das decisões políticas da região, possuidor ainda de um “certo *status* na sociedade, uma certa posição”. Segundo a entrevistada, o maior orgulho dele “era nunca ter trabalhado para ninguém”. O bisavô possuía uma pequena propriedade que deixou para os filhos. Não se sabe o grau de escolaridade desse homem “importante”.

Ao certo ele deixou como herança ao filho, o avô paterno de Rosa, que sabia ler e escrever, a arte de lidar com carnes. Como o pai, ele também era açougueiro, mas dispendeu o que tinha com mulheres, transformou-se em tropeiro, picador de lenha e acabou os dias como trabalhador braçal, para os outros, nas fazendas da região. À avó paterna de Rosa, que não sabia ler e escrever, coube cuidar dos 7 filhos do casamento com o que conseguia produzir na terra do sogro.

A avó materna de Rosa tinha a 4ª série e sabia escrever e ler “bem”. Era dona de casa e cuidava de 13 filhos. Seu avô era analfabeto, aprendeu a assinar o nome com a esposa. Era funcionário da Rede Ferroviária Federal, onde executava trabalhos braçais,

principalmente na colocação de dormentes e trilhos ao longo da linha férrea. Como os avós paternos, eram também negros.

Tanto de um ramo familiar como do outro, nenhum tio conseguiu concluir o antigo 1º grau. Aqueles que possuem um melhor nível escolar adquiriram-no em cursos técnicos do SENAI, o que permite a Rosa afirmar que “o 2º grau eu tenho certeza absoluta que ninguém tem”. Somente na quarta geração que uma bisneta irá atingir o ensino superior: uma prima de Rosa, bem mais velha, que fez curso de Letras em uma faculdade particular da região, naqueles tempos, quando ainda havia cursos de fins de semana.

Ao pai de Rosa, 62 anos, só foi possível concluir a 4ª série, mesmo assim depois de adulto, através de um supletivo das séries iniciais. Inicialmente ele era, a exemplo do próprio pai, trabalhador braçal, tropeiro, picador de lenha e capinador de roça. Depois, entrou para o Departamento de Estradas e Rodagens de Minas Gerais – DER – como auxiliar de topografia, ocupação na qual se aposentou. Segundo a filha, “ele sabe ler e escrever bem”. Depois de aposentado, a exemplo de seus antepassados, montou “um pequeno açougue”.

Para o que nos interessa nesse caso, é importante ressaltar a natureza do trabalho executado pelo pai de Rosa durante longos anos. O auxiliar de topógrafo é um sujeito que lida com pessoas de nível técnico, trabalha com aparelhos de precisão, e é responsável por anotações, confecções de mapas, elaboração de grades e tabelas, pela leitura de projetos e por viagens constantes. Essas características da profissão podem ter influenciado não só em sua formação como também na formação de seus filhos, através de uma valorização da escola e das possibilidades que ela poderia abrir. Isso não significa que ele tenha participado ativamente do cotidiano escolar dos filhos, mas apoiava as ações da esposa nesse sentido. Dessa forma como ele nunca tinha lugar certo para se fixar no trabalho, a família de Rosa sempre o visitava nas localidades das obras, principalmente nas férias. É que os funcionários do DER possuem um sistema de “passe livre” junto às empresas de ônibus, o que facilita esses deslocamentos. A filha guarda fortes lembranças dessas viagens e das inúmeras cidades que ela conheceu.

A mãe de Rosa, 55 anos, concluiu a 4ª série “na época certa”. Quando solteira, trabalhou como balconista em um bar na sua cidade. Após o casamento, com as constantes

viagens do marido, era ela que cuidava dos filhos: “praticamente fomos criado com a minha mãe”. Mais recentemente, quando a filha se preparava para os vestibulares de Medicina, voltou a trabalhar no Departamento de Assistência Social da Prefeitura, exercendo um cargo de confiança. Com o salário aí recebido, auxiliava a filha nos pagamentos do cursinho em São Paulo. A efetivação nesse posto revela ainda que a mãe de Rosa detinha um certo capital social capaz de atuar a seu favor nessas circunstâncias. Finda a gestão, ela não mais trabalhou.

O irmão de Rosa, 22 anos, parou de estudar na 6<sup>a</sup> série. Para a família, ele não nasceu para os estudos. Ele não “gosta de estudar”. Para a irmã, “ele não teve nem fases na vida”. Trabalhou por uns tempos em uma casa de ração para animais e ultimamente auxiliava o pai no pequeno açougue. No momento das entrevistas, convalescia de uma fratura exposta na perna adquirida em um jogo de futebol, já tendo passado por oito cirurgias. Mesmo sendo apenas dois anos mais novo do que a irmã ele não se beneficiou de todo um aparato montado pela família para recebê-la, aparato esse que, inclusive privilegiava a educação, sem que isso fosse fruto de um plano conscientemente engendrado, como veremos. E nesse caso é como se todos se dedicassem à educação de Rosa, uma filha muito esperada, pois sua mãe casou um pouco tarde e teve de fazer tratamento para engravidar. Quando Rosa nasceu, todos dispensavam a ela uma atenção desmedida, fazendo seus gostos, suas vontades, sem nunca dizer não, criando-a como uma pequena rainha.

Observando a trajetória da família, podemos concluir pela inexistência de um capital econômico e pela presença de um fraco capital escolar dos antepassados, incapazes de propiciar às gerações seguintes condições mais adequadas para que elas pudessem fazer avançar seu processo de escolarização. Agravava ainda as possibilidades de uma escolaridade mais prolongada o fato de a família ampliada de Rosa ser muito numerosa.

Mas, de toda forma, cabe ressaltar um fato importante nessa família. Ela parece ser, a partir dos avós, uma família dominada pelas mulheres. São elas que aparecem como as figuras de proa no conjunto das famílias. A avó materna, quando o marido se entregou à bebida, cuidou de criar os filhos com o que conseguia produzir em um pequeno terreno; a avó paterna sabia ler e escrever e ensinou ao marido a se assinar; a mãe de Rosa criou os filhos quase que só, em função da profissão do marido e, nos dias atuais, a referência para

toda a família, para qualquer questão que seja, é Rosa. Ela parece ser a herdeira da tradição de uma família de mulheres fortes. Outro fato importante é que a profissão do pai, um trabalho fixo e seguro, propiciou desde cedo a construção da casa própria e uma qualidade de vida para os filhos diferente daquela característica do meio no qual viviam anteriormente. Por exemplo, eles se beneficiavam dos convênios que o DER mantinha para seus funcionários. Rosa e o irmão nasceram em hospital, sob todos os cuidados médicos e sempre que necessário, tinham, também, assistência. Possuíam geladeira, fogão a gás, televisão, estante e não tinham nenhum problema com alimentação ou mesmo material escolar, bens nem sempre disponíveis a todos. Eles se abasteciam na cooperativa do DER, que vendia aos associados a preço de custo e ainda os subsidiava. Além disso, eles ainda se davam ao luxo de escolher o que queriam comer: “macarrãozinho disso, macarrãozinho de estrelinha, bolacha recheada, que para mim era uma glória”. Ainda a título de exemplo dessa condição de vida, Rosa diz que possuía todos os brinquedos da época: “Eu tive uma infância que tinha bicicleta. Eu acreditava em Papai Noel e pedia bonecas, eu tinha Mãezinha, Meu Bebê, Engatinha. Eu tinha esse tipo de coisa. Para ir para escola eu tinha pasta... lápis de cor de 36 e 24 [unidades]”, o que, segundo ela, contribuiu para a construção de uma identidade “sem complexos de inferioridade” pois, embora negra, lidava com as colegas de “igual para igual”, sem constrangimentos: “Eu tinha tudo que elas tinham”.

Como se pode ver, as condições básicas necessárias estavam instaladas para que Rosa pudesse ter um início promissor na escola. Mas por outro lado, pelo próprio exemplo do irmão de Rosa que não conseguiu ir além da 6ª série, só a existência dessas condições não é suficiente para que uma escolaridade possa fluir. Existem outros elementos atuantes nessa química complexa.

No caso de Rosa, pertencer a uma família “liberal” era um desses elementos: “minha mãe, toda vida, foi muito liberal”. Liberal, nesse caso, significava alguém que fazia os gostos da filha. Não que sua mãe se descuidasse das crianças, as deixassem soltas. Ela inclusive “batia muito, às vezes, sem necessidade”. Mas não se importava que Rosa passasse o dia, por exemplo, na casa de uma tia avó. Ao que parece, Rosa se refugiava ali não só pela companhia prazerosa das primas um pouco mais velhas mas também para fugir das crises de “nervo” da mãe.

A mãe de Rosa, embora a tivesse matriculado aos 6 anos em um jardim de infância, experiência que durou dois meses, procurasse fazer matrículas, buscasse escolas ao longo do tempo para ela, providenciasse material escolar, comprasse aquilo que a escola demandava, demonstrou poucas preocupações com acompanhamento pedagógico, boletins e idas a reuniões. Ela parecia impossibilitada de atender também à “curiosidade” que a filha tinha de aprender as coisas. E aqui tornam-se importantes os ensinamentos adquiridos na casa da tia e a ligação que Rosa tinha com essa família que morava ao lado, permitindo que Rosa, no presente, pudesse produzir a seguinte representação dessa relação: “Era minha tia preferida. Eu gostava tanto dela como da minha mãe... talvez até um pouco mais. Se minha mãe ouvir isso ela não vai achar muito bom não...”.

Rosa tinha uma ligação muito forte com uma prima que nessa época contava aproximadamente 15 anos. Foi essa prima que introduziu Rosa no mundo da leitura e da escrita. Mesmo que essa prima demonstrasse uma certa impaciência com Rosa, não possuísse muito tino para ensinar, foi com ela que Rosa aprendeu as primeiras letras, ensinamento que propiciou a ela entrar na 1ª série sabendo ler alguma coisa e escrevendo o básico: “A Maria me ensinava, ela exerceu uma forte influência na minha educação”. Essa experiência parece ter contribuído para que Rosa pudesse desenvolver-se no interior da escola de forma que “nunca precisei que minha mãe me ajudasse nas tarefas escolares”.

Nessa mesma época, tiveram que mudar de casa porque o telhado caiu. Nas proximidades da nova residência Rosa descobriu um vizinho, que tinha mais ou menos 12 anos, que também contribuiu para a sua boa iniciação na escola. Esse vizinho a ensinava a ler em um manual de alfabetização denominado “Olá, Amiguinhos” e ensinava sobretudo a decorar. E esse ensinamento ela utilizava nas festas do mês de maio: “Ele que me ensinava a decorar. Eu nem sabia ler. Mas aí ele lia para mim. Ele me ajudava a decorar. Eu sempre fui uma das primeiras a decorar”.

Foi com essa iniciação escolar que Rosa entrou para a 1ª série da única escola estadual que havia em sua cidade. Aí estudou da 1ª à 8ª série do 1º grau. Ela era portadora de uma ansiedade para ir para a escola, demonstrando desde o início um gosto

pela escola que será aperfeiçoado ao longo dos tempos: “Não, foi uma alegria terrível, eu sempre queria ir para a aula, inclusive, eu adorava ir para a aula. Gostava muito”.

Esse gosto pela escola será reforçado pelas professoras que ficaram fascinadas com sua facilidade para aprender. Rosa irá exercer um certo “encantamento” em suas professoras. Era a escolhida, a primeira a ser convidada para as festividades, para participar das horas cívicas, para os jograis e teatrinhos, para representar a escola e colegas nas excursões a Belo Horizonte: “Toda vida eu participei de tudo na escola. Eu roubava a cena na sala de aula, eu perguntava muito, eu era a melhor aluna”. Com isso ela construiu também uma desenvoltura para falar, que a seu ver é inata, não as conseqüências de um aprendizado social, de um exercício constante propiciado e estimulado no interior da família e da escola: “Eu toda vida tive muita diligência para falar”.

Facilitava esse aprendizado não ter a correta percepção de sua origem e posição social. Ao contrário, ser negra, nesse caso, era uma curiosidade a mais, um “charme”. Ela nunca se havia percebido como negra. Só se perceberá assim muito tempo depois, já no interior da Universidade. Mas contribuía para amenizar essa percepção o fato de ela ser a melhor aluna da sala, o fato de o pai ter um emprego que propiciava a si mesmo uma estabilidade e um salário superior àquele percebido pelo conjunto dos trabalhadores de sua cidade e o próprio fato de morarem em uma pequena comunidade onde todos se conheciam: “Engraçado é que eu embora negra e pobre, eu era amiga... da nata da sala...”. Mas a imagem que ela tinha de si, que a acompanhará até por volta do término do 2º grau, era de que “era mulata, moreninha...”.

A elevada auto-estima que Rosa foi construindo, fruto das disposições familiares, de suas disposições individuais e do reconhecimento e reforço dessas características no interior da escola, se por um lado a auxiliava a ter desenvoltura suficiente para enfrentar as situações nas quais se envolvia, por outro lado auxiliou também na construção inconsciente de um certo individualismo que se confunde com a autonomia que ela ia criando. Desde muito cedo ela assume uma postura de não pertencer a grupos, não gostar de “panelinhas”: “Eu nunca gostei de panelinhas, a vida toda. Nunca, nunca!”. Essa disposição irá aparecer ao longo da trajetória escolar de Rosa, causando a ela problemas sérios de relacionamento.



Embora não fosse uma criança isolada dos colegas, tivesse, no decorrer das séries iniciais, uma ou outra amiga, Rosa se comportava – e as ações da casa e da escola também reforçavam isso – como se fosse uma criança sem limites, a quem tudo é permitido: “Eu lembro que toda a vida fui meio inconveniente, eu atentava muito! Era assim, de perguntar muito de repente, em hora não propícia, você entende? É... querendo saber das minhas dúvidas, não importando muito o momento, nem a dúvida dos outros. Eu queria saciar as minhas, não é? Independente se quisessem ou não!”. Todas as vezes que tinha a oportunidade de desenvolver trabalhos com os colegas, ela sempre se colocava em uma posição de líder, em uma posição superior: “Eu estudava com muita gente, mas eu sempre dei aula para os outros”.

Se é verdade que nas séries iniciais ela desenvolveu um gosto por assistir às aulas e a partir das explicações ouvidas na sala efetuava com competência suas tarefas e exercícios, é verdade também que isso impediu a ela de desenvolver um gosto pelo ato de estudar. Desde muito cedo ela empreendeu como prática estudar somente no dia anterior à prova, “caso fosse necessário”. Ela sempre acreditou na sua memória. Ao que parece, as pessoas que a cercavam viam nisso uma virtude a ser reforçada, pois não há relatos de qualquer repreensão que ela tivesse sofrido para ir abdicando de sua prática de “aprender de ouvido”, mesmo quando atitudes nesse sentido se tornaram necessárias: “Eu sou muito de aprender na sala de aula, entendeu? E na 5ª [série] eu também continuei com esse negócio de não ficar estudando horas em casa e aí eu me atrapalhei um pouco, passei em tudo mas... me atrapalhei um pouco. Porque já era um volume de matérias maior, não dava para pegar tudo na sala de aula”. Outra característica de Rosa é que, embora ela identifique e reconheça seus pontos fracos na escola, ela não efetiva ações no sentido de dar respostas mais concretas às dificuldades identificadas.

A novidade escolar em sua trajetória é que na 6ª série ela se transferiu para o turno da noite, motivada pela possibilidade de estudar junto às primas que trabalhavam como domésticas e não podiam estudar no turno da manhã. Nesse caso, observa-se que a família não se opôs, não fez nenhuma resistência ao projeto da criança mimada. Esse fato revela ainda a ausência de perspectivas e a estreiteza dos horizontes escolares que a família possuía. Ela foi estudar em uma turma de colegas “mais velhos”, onde recebia um “ensino

aligeirado”. Mas do ponto de vista da aprendizagem, nenhuma dúvida. Ela continuou sendo a melhor aluna da sala, até a 8ª série.

Ao cursar a 7ª série, “porque queria”, trabalhou como datilógrafa em um depósito de material de construção, por uns seis meses. Nesse período, perdeu o avô paterno com enfisema pulmonar, o que a deixou “traumatizada com cigarro”, mesmo porque sua mãe também fumava. Como se desenvolvia nela uma úlcera, enveredou pelas leituras sobre vegetarianismo, parou de comer carne vermelha, só tomava banho frio, não comia doce, não tomava suco ou sorvete e passou a reprovar as colegas preocupadas em descobrir a sexualidade: “coisa fútil!”. Ainda nesse período, se apaixonou pelo ato de ler e cita como leituras prediletas Machado de Assis, Érico Veríssimo e... o dicionário: “Eu lia muito dicionário e... decorava palavras, mas não ficava usando palavra sem nexos, não. Escrevia bem”.

Através de seus relatos pode-se saber que esse conjunto de atitudes funcionavam também como estratégias compensatórias para que ela pudesse fugir da realidade de seus problemas pessoais: “Eu tenho uns problemas de infância, eu tenho problemas sérios com afetividade e sexualidade, sabe? Seríssimos”.

Ao terminar a 8ª série, Rosa sofre uma amarga derrota no campo da escola. Para ela foi doloroso não ser escolhida como oradora da turma. Ela foi preterida pela orientadora, que a achava “meio impetulantezinha”. Para ela, acostumada a nunca ouvir não, isso foi uma “frustração enorme”, uma “maldade” que se cometia com a melhor aluna da sala.

Como já analisamos em outras histórias, nesse período ela reforça aquela aproximação característica que os jovens das camadas populares fazem junto aos professores. Na verdade, nesse período, para Rosa o professor é sempre uma figura “maravilhosa”, a ponto de ela se “apaixonar pelo professor de Matemática”. Por mais idílico que tudo isso possa ser, o que nos interessa aqui é que ela via nos professores uma fonte de conhecimento, de saber, uma pessoa com a qual ela poderia falar de “igual para igual”, porque era muito “enfadonha as conversas dos colegas”. E a perspectiva de ampliação dos horizontes passava por esses “mercadores do saber”, na linguagem de Hoggart. Eles é que ampliavam os horizontes dela, seja incentivando, elogiando, escolhendo-a para as atividades,

reforçando sua vontade de conhecer, suas intervenções, seja defendendo-a diante dos colegas quando de seus arroubos verbais.

Ainda nesse período, tentou se ocupar com uma série de atividades extra-escola. Em Belo Horizonte tentou estudar teatro e fazer natação, atividades que não foram adiante por falta de dinheiro. Mesmo assim, fez um curso de computação porque só se pagava o material e matriculou-se em um curso de inglês na cidade de Betim. Mas nenhuma dessas atividades foi de longa duração. Ainda assim, ajudava a ensaiar as festividades da Semana Santa de sua cidade. Essas atividades são ainda ilustrativas de um ativismo que Rosa foi desenvolvendo ao longo da vida.

Terminada a 8ª série, para continuar estudando, não restava a ela outra saída a não ser matricular-se em uma escola na cidade vizinha de Mateus Leme. Como ela havia desenvolvido um forte *habitus* escolar, reconhecido por todos e pela família na expressão “Rosa não dá trabalho na escola”, ela conquista um prestígio no interior de sua família que permite a ela direcionar o seu destino escolar, escolher para onde ir, mesmo que essa ação – escolher o estabelecimento escolar após a 8ª série - seja característica dos jovens provenientes das camadas populares e marque um distanciamento dos pais das questões escolares, assumindo o próprio jovem o seu destino, como já mostrei anteriormente (Portes, 1993). Mas não se pode negar que por volta dos 15 anos Rosa já era uma jovem que possuía uma identidade orientada por esse conjunto de atividades nas quais se envolvia, o que dava a ela uma certa autonomia, personalizava e avalizava suas ações e seus desejos futuros diante da família.

Em uma viagem que ela fez à cidade vizinha de Florestal, distante 70 quilômetros de Belo Horizonte, ela descobre a Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal – CEDAF. Após se informar sobre essa escola, como é do seu feitio se deslumbrar com o novo, imediatamente se empolga com a idéia de estudar lá. Mas a grande dificuldade para lidar com tarefas programadas, horários, calendários, tempos fixos fez com que ela, embora morasse distante uns 20 quilômetros da CEDAF, perdesse as provas da manhã. As provas iniciaram-se às 8 da manhã e ela chegou para fazê-las às 2 da tarde. E pelos critérios da escola o aluno que tirasse zero seria imediatamente eliminado, como os responsáveis pelo exame de seleção explicaram a ela: “ Eu falei – como que eu vou ficar um ano sem estudar?

- ‘Sinto muito’. Aí eu sai chorando de raiva. Eu chorei assim, não por eles terem rido [da prepotência dela em acreditar que ter perdido uma prova era bobagem]. Mas eu ia ficar um ano [sem estudar]. Era como se eu tivesse tomado bomba, não é?’. Essa foi a sua segunda grande frustração no campo da escola.

Restou a ela uma outra opção: estudar em Mateus Leme. Nessa cidade havia duas ofertas de matrícula para o 2º grau: uma escola mantida pela prefeitura e outra escola estadual. Como não havia mais vagas nesta última, sua mãe efetuou sua matrícula naquela: “Aí eu fiz uma semana de estudos no Nossa Senhora de Fátima. Mas eu achei péssimo. Era só Magistério que lá tinha. Aquela mulherada! Não tinha homem também na Contabilidade. Era aquele coleginho, assim, eu achei meio fraco, sabe?”. Mas Rosa queria estudar na escola estadual: “Eu sou muito obcecada, sabe?”.

Para sua sorte, foi informada por uma amiga que estudava na escola estadual que ela estava na lista de chamada. Então, fingiu-se “de morta” e foi para lá, assistir às aulas. Na verdade, tratava-se de um caso homônimo do qual Rosa tirou partido. Um mês depois, ao dividirem a turma em duas, em função do número de alunos ela regularizou a sua situação junto à secretaria.

Nessa escola, ela fez o 1º ano no turno da manhã, junto a um pessoal “da nata da cidade, um pessoalzinho preguiçoso, aqueles menininhos meio playboy... gente de 15 anos estudando de manhã”. Era uma escola “só de brancos. Havia eu e uma outra garota negra. Só que eu não era considerada negra pela turma”. É que Rosa não tinha uma postura tímida, acanhada, uma postura de “autodiscriminação” e apresentava um desempenho escolar superior àquele apresentado pelo conjunto dos colegas. Essas circunstâncias não só cuidavam de mascarar a sua condição social mas também contribuíam para afirmar a construção de sua identidade, o que permitiu a ela se envolver nas atividades da escola e participar de uma peça teatral ensaiada para a recepção do bispo: “foi o maior sucesso. Todo mundo falou. Você sabe, essas escolas do interior...”. Neste período, apaixonou-se por Química e Biologia e deslumbrou-se com o professor de Matemática “muito crítico! Muito gozador” e concluiu: “Foi um 1º ano maravilhoso!”. Mas não perde o espírito crítico

quanto ao tipo de conhecimento escolar que recebia: “Era uma escola que tinha o programa bem defasado. Se andasse muito o povo não dava conta de acompanhar...”

Mas como Rosa é obcecada, ela não tirou da cabeça aquela idéia de estudar na CEDAF. Fez exame de seleção e foi aprovada na escola técnica. O 2º ano Científico ela fazia de 6 às 10 da noite. O 1º ano da CEDAF, uma escola de horário integral, era feito de 7 da manhã às 4.30 da tarde. Como não queria “perder” o 1º ano já cursado em Mateus Leme, considerando não haver equivalência curricular, decidiu então cursar as duas escolas.

Para Rosa, cursar as duas escolas foi bastante problemático do ponto de vista dos recursos econômicos e das disposições físicas da aluna. Na CEDAF ela conseguiu alimentação gratuita, e sua família custeava as passagens. Para Mateus Leme, envidando esforços e manipulando conhecidos, conseguiram que a prefeitura pagasse parte das passagens. Por um longo tempo, utilizou-se ainda do sistema de carona com um colega, e sua família contribuía para as despesas com a gasolina. Esses deslocamentos encurtavam o tempo necessário para os estudos, mesmo para ela que só “aprendia de ouvido”, não se empenhava nas tarefas escolares e nem queria desenvolver o hábito de estudar diariamente. Esse processo produzia ainda um enorme desgaste físico na aluna, que não chegava antes de meia noite à sua casa. Do ponto de vista pedagógico, estudar nas duas escolas significava estudar nos três turnos e isso contribuía, mesmo nessas circunstâncias, para reforçar a competência escolar em Rosa e fazer dela uma aluna “diferente” dos colegas, do ponto de vista da construção e da utilização do conhecimento.

A sua relação com os colegas e professores de Mateus Leme transcorreu sem novidades. Ela era querida e queria a todos. O fato de os colegas serem mais adultos, trabalharem e alguns serem participativos construía um bom clima escolar e dava a ela a sensação de estar entre os iguais, socialmente falando, e facilitava a sua desenvoltura escolar, que todos admiravam. Participava ainda de grupos de jovens e contribuía para o jornalzinho da escola com entrevistas efetuadas aos domingos: “Porque não era só eu que participava, tinha outros alunos também que eram tão ordinários, tão terríveis quanto eu (risada)! Tanto que os professores falavam – ‘Ah, não, qualquer dia vamos ter que fazer uma escala aqui, [e escalar] Rosa, Alex e Sara para dar aula, porque vocês não deixam

ninguém falar...’ Eu chegava lá à noite, tinha dia que eu não tinha tempo de tomar banho. Eu ia direto [da CEDAF para Mateus Leme]. Falava para a minha mãe – Ô mãe, se eu não chegar tal hora, manda minha pasta - Minha mãe mandava minha pasta com o pessoal. Eu ia de botina, lá [na CEDAF] tinha aula prática, não é? Você toda suada, suja e tal e os professores falavam – ‘Não, Rosa, você veio correndo?’ Mas foi tranquilo o 2º grau

[Científico]. Foi a melhor época da minha vida!”

O mesmo não ocorreu na escola de Florestal. No 1º ano de Agropecuária Rosa teve sérios problemas de relacionamento com a turma, chegando ao ponto de sofrer uma intervenção pedagógica. Não que ela fosse uma pessoa de difícil relacionamento. O que eles não aceitavam nela era a disposição para falar, participar, exercitar as dúvidas, mesmo que de forma exagerada, questionar em um ambiente dominado pelo medo (ou respeito excessivo) ao professor, pela área de curso difícil criada pela concorrência para se passar no vestibular e pelo nome da escola, tida como a melhor escola técnica agropecuária do Brasil. Escola que recebia alunos dos mais diferentes Estados, muitos deles, filhos de ricos latifundiários. Além de na CEDAF existir uma hierarquia a ser respeitada entre veteranos e calouros, havia ainda uma predominância de alunos homens na sala de Rosa: “Os problemas de Florestal é que... eu perguntava muito. Aí eles me mandavam bilhetinhos. E lá têm apelidos, o meu apelido era Risinho. Todo mundo tem apelido na escola técnica, sabe? E eles falavam – Risinho, cala a boca! Assim, mandava... só que eu era meio... não sei se como uma forma de defesa, aí que eu perguntava mais (risada). E não... não ligava... Aí o negócio agravou tanto que o pessoal – ‘Psiu!’ Eu nem tchum! Falava – ‘Psiu!’ Eu falava mais alto ainda. Eu toda vida perguntei alto, porque tem gente que pergunta meio balbuciando. Assim – ‘Professora, por favor...’ E falava o nome. Eu nunca fui de falar professora, aquela coisa de subserviência, não! Fulano de tal, que é isso, sabe? E tal e... e assim eu perguntava muito. Eu gostava muito de divagar, extrapolar... Não é nem coisa que eu tinha aprendido, sabe? (Risada) (...) Mas foi problemático. Falaram com a pedagoga, eu tenho um amigo meu, esse senhor que... eu vinha com ele de carona. Então ele me contava. Diz ele que o pessoal reclamava com o coordenador de ensino, que era o meu professor de Química – ‘Mas Rosa pergunta muito, não sei o que.’ Aí, ele me elogiava – ‘Não, quem dera se todo mundo fosse

igual a ela... interessada.' Ele sabia que eu exagerava, porque eu exagerava um pouco. (...) Acho que eles acharam – sou negra, pobre e atrevida, não é?"

Com o tempo os colegas foram “aceitando” Rosa e as implicâncias e discriminações arrefeceram. Ela os venceu não só pelo cansaço mas também pela solidariedade que ela demonstrou no decorrer dos anos, por sua iniciativa, por exemplo, de criar um jornal na escola denominado *Corujão*, que contava com verbas e patrocínios dos comerciantes das redondezas. Aos poucos “A escola toda me conhecia...(Risada) Todo mundo sabia quem eu era...sempre eu tive esse traço marcante”.

Mas ela não irá concluir o curso técnico da CEDAF. Ao terminar o 3º ano Científico em Mateus Leme, influenciada pelos colegas que iriam prestar vestibular, descobriu esse mistério em sua vida. Já dissemos, para o jovem pobre o vestibular parece ser um mistério, pois só no 3º ano é que ele irá saber de sua existência por um ou outro sujeito mais interessado em esclarecê-lo. Mesmo que Rosa soubesse da existência do exame vestibular como condição para continuidade, e acreditamos que ela sabia, somente no 3º ano é que ela pensa nesse exame como possibilidade de continuar seus estudos, ou seja, não aparece nenhuma preocupação com o vestibular anterior a essa data: “Terminei o 3º Científico e falei assim: ah... e agora? Da turma do Científico todo mundo ia fazer vestibular, uai! Eu tinha essa influência, lá. Aí, um dia meu professor de Matemática – ‘Rosa, que que você vai fazer?’ Perguntou um por um. Eu falei assim ah, vou fazer Agronomia! Eu não sabia o que eu queria, mas no momento, naquela época, o que eu achava menos ruim era Agronomia e eu tinha clareza disso. Ele –‘Não, Rosa! Você tem que fazer Jornalismo...’ E o povo da minha sala, todo mundo no modismo: Direito, Odonto e Engenharia... Eles acharam um horror eu fazer Agronomia”. Rosa hesitava entre três cursos: Agronomia, Medicina Veterinária e Engenharia Florestal. Nesse caso, seus dois anos na escola técnica a orientavam, de certa forma, oferecendo um conhecimento necessário para compreender as diferenças existentes nos diferentes currículos dos cursos que lhe interessavam.

A identidade que Rosa veio construindo com a atenção e a liberdade que conquistou em casa com o seu bom desempenho escolar, com sua inserção no meio social onde vivia levou-a também a desenvolver uma estrutura prepotente, que não permitia a ela viver

contrariedades, entrar em contato com suas faltas e dificuldades. Essa estrutura pode ser percebida na seguinte expressão: “Eu também sou muito teimosa. Quando eu quero fazer um negócio, os outros podem achar que não deve, que eu... eu faço”. Ela é mais do que teimosa. Tudo para ela é um desafio! Ela não vê limites ou empecilhos diante da sua capacidade de conhecer: “Eu tenho facilidade de me moldar nas coisas. Eu gosto desde matemática a máquinas agrícolas. O novo me atrai. O novo de certa forma me induz a saber o que é a experiência”.

Mas sua decisão de cursar Agronomia recebeu quando nada duas influências diretas. Uma é que ela ficou deslumbrada com aquele tipo de estudo da Escola Técnica, lidar com a terra, construir hortas, ordenhar animais, cavalgar, dirigir trator, entre outras atividades: “Sabe, eu nunca tinha pensado em ser Agrônoma na minha vida. Mesmo porque eu não sabia que existia essa profissão. Por causa do Colégio Agrícola, por influência, eu... adorei, adorei simplesmente o curso de Técnico em Agropecuária. Gostei muito, a escola, os professores, embora eu tivesse uns probleminhas no início. Mesmo os alunos eu tenho amicíssimos, lá”. A outra influência é que em suas idas e vindas entre Mateus Leme e Florestal utilizou-se muito de carona de seu professor de Defesa Sanitária Vegetal que havia estudado na Universidade de São Paulo - USP: “Eu tinha um relacionamento ótimo com ele... pode ser que eu tenha me identificado um pouco porque eu gostava dele, sei lá! Achava ele uma pessoa interessante, competente e... empolguei”. Nesses encontros ele realçava todas as qualidades da USP e aos poucos foi alimentando, inconscientemente, a fantasia de Rosa poder estudar lá. Para ela, a UFV não tinha graça alguma, pois vivia constantemente no meio de estudantes e professores provenientes dessa Universidade, que desenvolviam seus trabalhos de mestrado e outras pesquisas em Florestal. Viçosa era um lugar comum.

Como perdeu a data da inscrição no vestibular da USP, não restou a ela outra alternativa a não ser fazer o vestibular em Viçosa “para ver como é que era”. Ela fala dessa experiência com desdém, com desinteresse. Após o vestibular “Fui passar as férias onde eu sempre passava, na casa dos parentes do papai. Aí, o que aconteceu é... eu... passei no vestibular. Eu não procurei saber, a minha mãe que foi lá e me deu a notícia. Porque chegou em casa o comunicado, sabe? Que eu havia passado, chegou pelo correio. E, não sei quem lá



da minha cidade viu meu nome lá no jornal e falou com minha mãe, falou assim – ‘A Rosa fez vestibular?’ Eu não procurei saber, nem minha mãe, ninguém! E também não deu muito Ibope passar em Agronomia, não é? Aí eu passei, minha mãe foi lá me avisar. E isso tinha mérito! Quando eu passei em Agronomia, uma universidade de... é a melhor universidade na área, da América Latina. Eu não fiz pré-vestibular, eu não fiz cursinho, nem nada. Teve um certo mérito, não é?. Ah, sabe, não teve auê na cidade. Quando eu passei em Medicina, foi um auê! Isso eu tenho uma profunda raiva disso”.

De qualquer forma ela foi para Viçosa em 1991, com 18 anos: “fui com uma mala, sozinha, não conhecia ninguém”. Ao chegar lá, vai morar no alojamento feminino, em uma morada provisória, pois ainda se submeteria a uma avaliação sócioeconômica para conseguir alojamento e alimentação gratuitos. Depois de passar “fome” por uns dias, foi trabalhar por duas horas diárias no restaurante universitário em troca de comida. Neste período, também dava aulas particulares para ajudar na sua manutenção. Fez isso por seis meses. Depois, recebeu os benefícios. Ao todo, morou em três quartos diferentes, demonstrando sempre alegria e prazer em mudar: “Eu estava curiosa, também, para transitar em outros quartos”.

Para espanto das colegas de quarto mais veteranas, desde o 1º semestre Rosa pouco se ocupa com o ato de estudar. Entregou-se a uma vida de ativismo estudantil: participou do Congresso Nacional de Estudantes de Agronomia, em Cuiabá; ajudava na preparação de festa para arrecadar dinheiro; foi duas vezes a Brasília para acompanhar votações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; foi a Montes Claros, ao Congresso da União Estadual dos Estudantes; organizava serenatas na vila dos professores para arrecadar dinheiro; participava da horta orgânica junto a um grupo de agricultura alternativa; fez um mês de teatro; fazia capoeira; participava das palestras acadêmicas e ainda ia às missas aos domingos. Era ainda membro do Diretório Acadêmico da Agronomia. Segundo ela “As novidades estavam me deixando muito mais empolgada do que qualquer possível dificuldade. Aquilo tudo foi muito adorável. Tinha os seus encantos”. Conheceu ainda, nesse período que viveu em Viçosa, as cidades de Campinas, Florianópolis, Jaboticabal, Angra dos Reis, Niterói, Goiânia e Salvador.

Nesse caso, é importante lembrar que esse ativismo é anterior à entrada de Rosa na Universidade. Ela leva para dentro da Universidade toda uma experiência adquirida na sua

cidade ao lidar com quermesses, festas do mês de maio, festas da Semana Santa, ao lidar com jornalzinho e buscar patrocínios, entre outras atividades, sem nos esquecermos, também, do gosto que ela desenvolveu com suas inúmeras viagens na infância. Isso tudo dava a ela uma desenvoltura que será estranhada e admirada pelos colegas e professores.

Para as colegas de quarto esse ativismo era inadmissível, ainda mais em se tratando do curso de Agronomia, que era considerado o curso “chique”, “famoso”, de “tradição”, “valorizado”, difícil de ser feito e com altos índices de reprovação: “No meu quarto, as meninas falavam assim comigo, as veteranas – ‘Nossa, garota, você não estuda! Eu não te vejo estudando, você só mexendo com isso, entendeu? Não pode!’. Realmente eu não estava estudando nada”. Ela acreditava que só pelo fato de ir às aulas e sempre se assentar “na frente, desde o primário” era o suficiente para ela ser aprovada, por exemplo, em Cálculo Diferencial e Integral. A sua confiança era tanta que nem freqüentava a monitoria: “A primeira prova que eu tive foi de Cálculo, tirei zero”.

Diante desse resultado ela viveu um certo desespero, o que a obrigou a refugiar-se e reforçar a construção de um pequeno grupo de apoio e de estudos, formado por colegas conhecidos quando de sua passagem por Florestal. Esse grupo era baseado sobretudo no conhecimento. Era formado por estudantes tidos como excelentes, academicamente falando. Tirar zero em Cálculo ensinou a ela também o caminho da monitoria. Para ela, que nunca havia tirado nota ruim, tirar um zero arranhou aquela imagem de valor que ela vendia ao longo da vida, aquela imagem de boa aluna com facilidade para perguntar, para “monopolizar a aula”. Para os colegas que estavam aprendendo a conviver como Rosa, ela tirar zero foi um “delírio”! Uma espécie de vingança! Em Viçosa, de forma mais acintosa do que em Florestal, ela sofreu aquilo que ela denomina de “preconceito”, “repressão” e uma “indignação” por parte dos colegas, principalmente os veteranos que haviam “tomado pau em Cálculo”. Mandavam aqueles costumeiros bilhetinhos com os dizeres: “Cala a boca!”, “Fique calada, caloura burra!”, “Quieta, caloura atrevida!” e ainda falavam de forma acintosa “Psiu!”. Segundo ela, “Lá atrás era uma pressão enorme. Bem que me assustava um pouquinho. Não tanto a ponto de me inibir totalmente. Mas me abalava, é claro que me abalava! Quer dizer, pobre, negra e ainda fica monopolizando a aula? Isso também contribuía, não é? Ainda mais que eu era a negra mais exibida que tinha”.

De certa forma, os professores também se sentiam vingados, expressavam um certo prazer com o fracasso da estudante. Pelo menos isso é verdadeiro para o professor de Cálculo. Ao entregar a nota dela, que veio escrita “Zero” em vermelho, ele perguntou à jovem: “Gostou da sua nota, Rosa”, saboreando uma certa vingança. Para Rosa essa “foi uma das piores experiências da minha vida, que eu era vaidosa, sabe? (Risada). Nossa! Aí eu tive que chorar, não é? Zero?”.

O que agravava essa experiência é que Rosa não se encaixava no perfil institucionalizado de um estudante freqüente, quieto, contextualizado, respeitoso e bom escolar! Ela não obedecia a esse padrão. Além do mais, carregava consigo todo um conjunto de características sociais e físicas propícias para o exercício da discriminação.

Mas, como ela é uma pessoa movida pelo desafio e às vezes pelo ódio, ao todo, seu aproveitamento em Viçosa foi excelente. Ela fez 30 matérias e obteve “8 Bs e 22 As. Eu nunca tive um C. A maioria esmagadora foi A . Aí passei a ouvir das veteranas – ‘Essa caloura não é burra não! Não é muito burra não, não é? (Risada). Essa caloura não é qualquer caloura.’ Quer dizer, eu era uma aluna chata, que perguntava, mas antes era uma aluna que tinha resultado”, o que foi diminuindo a hostilidade que ela vinha sofrendo e possibilitando a ela construir uma outra imagem: “A maioria das pessoas sempre foi muito carinhosa comigo. Então todo mundo que me conhece me chama de Rô. Os outros, mesmo os outros que me hostilizavam, também, depois viram que eu não era só mais uma caloura chata...”. Nesse caso, fica bastante evidente que o conhecimento, associado a outras características que Rosa demonstrou ter ao longo do tempo que aí permaneceu, como a solidariedade, a disposição para o ativismo, a disposição para trabalhos coletivos junto aos mais necessitados, é que permitiu a ela ser aceita e filiar-se ao grupo.

Mas não podia filiar-se a qualquer grupo. O sonho dela era ser monitora do Departamento de Biologia. Prestou concurso, foi bem classificada, tinha conceito A na disciplina, concorreu com quatro candidatos “todos do mesmo nível”, disputando três vagas e foi preterida. Na percepção daqueles que a cercavam ela foi “discriminada”, ou seja, o seu jeito despojado de ser, as suas intervenções constantes, a sua prolixidade, as suas reivindicações junto ao Departamento de Biologia quando cursava a disciplina justificaram a sua não-escolha. Essas situações justificaram e mascararam um processo questionado até

mesmo por quem dele participou: “Eu não passei não foi por causa disso. É porque lá no Departamento eles... eles tinham um prontuário, uma picuinha contra mim, entendeu? Fui lá conversar com o Coordenador, mas que que é isso e tal... Ele – ‘Não, Rosa... e não sei o que... sabe?’ Mil e uma desculpinhas que... todo mundo viu que... que foi resistência. Eles não queriam que eu fosse monitora do Departamento deles. Quem aplicou a prova para mim foi um professor da minha aula prática - ‘Não, é lorota! Não quiseram [ te aceitar no Departamento], Rosa!’ ”.

No 3<sup>o</sup> período ela se apaixona por Bioquímica. Essa paixão foi despertada pelo professor, um senhor que a compreendia, compreendia seu jeito de ser, suas disposições e atuações, um professor que a incentivava muito, que dava “carta branca” a ela, além de dar aulas “fascinantes”. Para os estudantes de Viçosa, Cálculo Diferencial e Integral e Bioquímica são fantasmas, são consideradas disciplinas difíceis, dados os altos índices de reprovação. No 4<sup>o</sup> período Rosa se candidatou a uma vaga para monitora de Bioquímica e foi aprovada: “ Era a matéria que eu mais estudava. O resto eu estudava mais por *hobby*”. E ser monitor de Bioquímica era possuir um certo *status* no meio estudantil: “Nós éramos muito conhecidos! Porque Bioquímica lá era uma matéria que dava muita reprovação. Bioquímica dá muito mais fama. E eu ouvia os outros dizerem – ‘Menina chata, pergunta, mas tá vendo? Monitora de Bioquímica!’ ”.

Esse engajamento de Rosa em Bioquímica é um fato novo na sua história escolar. Verifica-se que Rosa pouco se engajou com alguma área específica do conhecimento no decorrer de sua história escolar. Mas engajar-se na Bioquímica (ou mesmo na BIO 111, como ela queria), cumpria a função que ela sempre viu na escola. A escola funciona para ela como um local onde ela pode fazer suas apresentações, um local onde ela possa ter visibilidade. Mas no meio universitário, para conseguir visibilidade, ela teria que se dedicar mais do que estava habituada , teria de conhecer alguma área mais profundamente. A área escolhida foi a Bioquímica. Mesmo porque o monitor em Viçosa tem palco. Ele funciona como uma espécie de professor que retira as dúvidas dos estudantes, após as explicações do professor titular. E as aulas dos monitores de Bioquímica eram “concorridíssimas”. Com a troca dos professores de Bioquímica, a atuação dos três monitores, que era vista como um *show*, mas era bem aceita pelos estudantes, foi duramente questionada. A nova

coordenadora da disciplina convocou os três jovens monitores e disse: “Não quero esse exibicionismo na área de monitoria. Ela foi rude com a gente, sabe? – Acabou o espetáculo!” Rosa reputa essa atitude a um certo “ciúme” que os professores tinham da atuação deles, porque “os alunos preferiam a monitoria às aulas dos professores. E isso gerou um clima ruim. Na verdade, acho que era porque nós falávamos a linguagem dos alunos”.

Mas para Rosa o *show* estava prestes a terminar mesmo, porque nesse processo de se identificar com aquele primeiro professor de Bioquímica, que dava “carta branca”, ela redirecionou o seu futuro para a Medicina. Vale a pena lembrar aqui, a título de influência recebida, que seu professor era farmacêutico e o sonho dele era ter feito Medicina. As aulas de Bioquímica propiciavam a Rosa efetuar uma investigação, nos moldes científicos da história patológica de sua família. Propiciavam a ela dar uma explicação para as inúmeras mortes que vinham ocorrendo na sua família por enfisema pulmonar, câncer e tuberculose. Vale a pena lembrar ainda que Rosa revela uma certa atração mórbida pela morte, desde a infância: “Eu tinha medo de defuntos quando eu era pequena, muito medo de defunto, de assombração, desses negócios. Eu tinha medo, mas eu via todos (risada) Medo mas eu queria ver”. Manifestações desse tipo foram recorrentes no decorrer das entrevistas.

Neste quadro, a escolha da Medicina pode ser sua atuação mais acentuada. E nesse caso o curso de Medicina em si é pouco importante. Por outro lado, ser médica coaduna com uma auto-afirmação, já assinalada por nós, presente nas suas práticas, pois ela cresceu “acreditando que era inteligente” e “acredita que podia querer tudo”. E a Medicina seria também uma forma de lidar bem com a morte. Do contrário, qual seria a explicação plausível para que ela abandonasse o curso de Agronomia, no qual ela fazia sucesso com os colegas, apresentava um ótimo rendimento escolar, tinha uma situação sócioeconômica estável e era disputada por professores para ser monitora ou mesmo para trabalhar em pesquisas, como aconteceu com o professor de Fisiologia Vegetal? Em Viçosa tudo para ela ficou muito fácil, monótono, sem graça e, principalmente, pouco desafiador: “Eu fui convidada para ser monitora de Fisiologia Vegetal, sabe, sem concurso! O professor era meu fã número um. Me convidou para trabalhar com ele, também, na pesquisa. Eu tinha

histórico que dava para a pesquisa, tinha oportunidade e não queria...”. Ela queria mesmo era fazer Medicina, na USP.

Movida por aquela teimosia e obsessão já assinaladas anteriormente, Rosa decidiu que iria prestar vestibular para Medicina e não pensou mais em outra coisa. Ainda em Viçosa, em 1992, presta o primeiro vestibular para Medicina na UFMG, mais a título de experiência, “para ver como é que era” e foi reprovada. Mas a família não queria que ela abandonasse o curso de Agronomia. Ela já se encontrava no 6<sup>o</sup> período. Faltavam quatro semestres para ela concluí-lo. Para sua família e para todos que a cercavam, ela deveria terminar o curso, depois, sim, decidir sua vida. Como sempre, não ouviu a ninguém. Em outubro de 1993 abandona Viçosa. Mas a reação esboçada pela família foi muito tímida. E no fundo, para ela que “vendia” sempre a imagem de boa aluna, de inteligente, era muito fácil convencer a família de que ela iria conseguir entrar para o curso de Medicina. Afinal, como ela própria ressalta, “nunca dei trabalho na escola”. Além do fato de ser, na representação de seus pais, um curso muito mais nobre, socialmente falando, do que o curso de Agronomia, fazer Medicina, nesse caso, atendia mais às expectativas sociais que eles depositavam na filha. Poderia ser o elemento que faltava para uma família de negros com forte tradição na sua cidade reafirmar-se de vez ou mesmo recuperar um certo prestígio que o bisavô tivera e que as outras gerações não conseguiram manter.

O que se observa em algumas famílias das camadas populares que não tinham nenhum contato com a Universidade ou mesmo não conseguiam fazer uma representação, qualquer que fosse, da carreira cursada pelos filhos é que, nesse processo, nas suas relações sociais, eles vão desenvolvendo um certo conceito de universidade, que permite a eles construírem uma representação bastante positiva da carreira escolhida pelos filhos. Por exemplo, o pai de Rosa passou a valorizar o curso que a filha fazia à medida que começou a ouvir dos topógrafos colegas de trabalho que era muito difícil passar no vestibular para Agronomia, em Viçosa. Sua mãe começou a ver esse curso com outros olhos quando o veterinário da cidade se admirou de sua filha fazer esse curso: “Nossa, a sua filha estuda lá?”, o mesmo acontecendo com seu irmão, que trabalhou em uma clínica veterinária. Mas, como sempre, era a opinião de Rosa que prevalecia. Nunca é demais dizer que sua família sempre faz as suas vontades, mesmo que, nesse caso, Rosa jogaria com o desconhecimento

da família sobre a real dificuldade para se ingressar num curso de Medicina em uma universidade pública como UFMG e USP.

Ainda que com uma contra-indicação por parte do diretor do curso pré-vestibular, que a aconselhou a descansar de outubro a dezembro e começar firme no outro ano, porque ela iria “jogar dinheiro fora”, ela se sacrifica em um emprego de babá, consegue auxílio da mãe e um desconto do cursinho e se matricula, embora quisesse estudar no turno da manhã. Para convencê-la, o diretor deixou que ela freqüentasse uma semana de graça. Mas falhou de todo a sua intenção: “Eu adorei! Adorei o cursinho! Salas lotadas, professor de microfone...”, enfim, um ambiente propício para *show*.

Como em Florestal e Viçosa, também no Pitágoras Rosa enfrenta sérios problemas com os colegas e professores por causa de seu hábito de perguntar, questionar a qualquer hora. Aqui mais ainda pois, como portadora de conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas relacionadas à Química, cursadas em Viçosa, ela confronta publicamente os seus conhecimentos com os da professora, gerando com isso um grande mal-estar. Essa nova situação de ser aluna de curso pré-vestibular exercia nela um poder de encantamento, com uma limitação já conhecida: “Só que eu não estudava também não, eu só aprendia aquilo na sala. E eu também não tinha como. E eu nunca fui disso de... estudar para fazer prova. Nunca tinha prova [no cursinho], então eu não estudava não”.

Essa atitude de Rosa não se coaduna com a atitude escolar do bom aluno das camadas populares, como mostramos nas trajetórias dos outros entrevistados: estudar sempre para manter o posto conquistado. Eles sabem que só a competência cognitiva que eles desenvolveram não é suficiente. Eles “ralam”, mesmo. São confiantes mas são modestos. Outro fator é que a confiança excessiva dela, associada à ausência de realidade, produz uma prepotência danosa a ela, que a impede de bem produzir e causa muito sofrimento, ainda que ela o negue. A facilidade que ela tem para aprender “na sala de aula” funciona como um óbice para a construção mais efetiva de um conhecimento, pois impede a ela de organizar e sistematizar as suas ações. Produz a ilusão de que tudo é muito fácil! A expressão “estudar em casa” não pertence ao seu vocabulário. No segundo vestibular que ela fez na UFMG ela não passou nem na primeira etapa: “Eu sabia que eu não tinha construído para aquilo, sabe? E aí... eu entrei no curso em outubro, final de setembro, início

de outubro e assim... passei por três turnos no cursinho em dois meses e pouco... trabalhei, procurei emprego, foram mudanças muito bruscas na minha vida, sabe?”.

Em janeiro de 1994, Rosa começa a trabalhar de 7 da manhã às 4 da tarde, na Prefeitura de sua cidade, como oficial de administração da Secretária de Educação do município, efetivada através de concurso público. Ganhava em torno de dois salários mínimos. Em março, volta para o curso pré-vestibular Pitágoras. Chegava todos os dias a casa à 1 hora da manhã. Em alguns dias, devido ao cansaço, dormia na sala dos professores, autorizada pelo diretor do cursinho. No outro dia, de manhã, ia para casa. Aos sábados e domingos, “mexia com a banda de música da cidade”. Nessas circunstâncias ela não tinha tempo para estudar, não tinha condições de ler e, em abril, decide deixar o cursinho e continuar só no trabalho, que a “empolgava muito”.

Ameaçada pelo destino das colegas de colégio, de “casar e virar dona de casa”, decide voltar a estudar. Para ter tempo para isso, abandona a prefeitura em julho. Antes, tratou de conseguir um outro emprego: lecionava Biologia e Química à noite em uma escola de 2º grau de sua cidade. Seu plano era estudar de manhã. Assim, matricula-se no Pitágoras em agosto, para fazer seis meses de curso intensivo. Entretanto, quando ainda trabalhava na Prefeitura, ela havia comprado telefone para sua casa, forno elétrico, batedeira, espremedor de frutas e entrado em um consórcio de vídeo e outro de TV. Com isso, o salário que ela ganhava lecionando ficou curto para tantas despesas. Viu-se obrigada a trabalhar na parte da tarde. Assim, em setembro começou a vender livros da Enciclopédia Britânica na sua cidade e região e, mais uma vez, abandona o cursinho. No final do ano, matricula-se novamente no superintensivo: uma espécie de revisão de tudo aquilo que ela não havia visto durante o ano. Esse vai-e-vem no cursinho revela uma completa ausência de planejamento por parte de Rosa, pondo à mostra uma característica muito forte da entrevistada, que é a ausência de ligação com a realidade, como já assinalamos, principalmente para uma pessoa premiada pelas necessidades econômicas como ela, que lutava por um objetivo difícil: entrar para o curso de Medicina. No final do ano, inscreve-se nos vestibulares da USP e da UFMG: foi reprovada nos dois. Era a quarta tentativa em vão.

Ou seja, todas aquelas vantagens escolares que Rosa veio acumulando ao longo de sua trajetória escolar, como ter sido sempre uma das melhores alunas da sala, ter passado no



vestibular para Agronomia em Viçosa na primeira tentativa, ter sido boa aluna em Viçosa, ter acumulado bons conhecimentos em Química e Biologia, perdem-se aqui. É que, nesse caso, ela enfrenta uma leva de candidatos mais bem preparados social e culturalmente do que ela, leva essa que converge para um mesmo ponto, o vestibular de Medicina, e nesse movimento estreita sobremaneira a passagem pelo funil e faz “desaparecerem inexoravelmente na voragem do vestibular” aqueles menos preparados, conforme as análises de Whitaker e Fiamengue (1999).

Passar por esse funil irá exigir dela uma atitude escolar até então desconhecida, mas necessária: o sobre-esforço. Entrar para o curso de Medicina não só exige um sobre-esforço do aluno proveniente das camadas populares, mesmo para aqueles que apresentam uma regularidade e um ascetismo escolar durante toda a trajetória, necessários para enfrentar a empreitada, como também comporta outras estratégias, como bem mostrou Viana (1988) ao estudar o caso de Helena, uma jovem proveniente das camadas populares, que queria cursar Medicina na UFMG e que, após a segunda reprovação no vestibular, “ficou com o pé atrás”. Neste caso, ela prestou vestibular para Enfermagem e conseguiu transferir-se para o curso de Medicina através de um processo de reopção, admitido legalmente pela UFMG.

Os parentes acreditavam que era muito difícil mesmo passar no vestibular para Medicina e diziam a Rosa que iriam “fazer uma promessa para ela passar”, como se houvesse algo de mágico nas “coisas” difíceis e a ajuda sobrenatural fosse a solução, atitude bastante semelhante àquela de Alice, de “tirar a sorte grande”, mesmo porque, a essas alturas, sua família já aconselhava a ela “largar isso para um lado!” ou como seu pai dizia: “Isso não é coisa para pobre! Também você fica querendo fazer curso de rico!”. Essa situação produz um certo desespero na família, que observa consternada o insucesso de Rosa diante das constantes reprovações. Após conviver com as fracassadas tentativas dos filhos, mesmo para esse tipo de família, que não possui um domínio ou conhecimento mais próximo da realidade da vida universitária, é possível produzir ou reproduzir uma representação da dificuldade que é o acesso e para quem se destina o curso de Medicina das universidades públicas. Importante considerar ainda que essas famílias não são famílias isoladas socialmente e incorporam também experiências semelhantes de outros sujeitos.

Mas Rosa não se abala nem se angustia com seus fracassos. Ao contrário, enceta imediatamente novas estratégias para cobrir as feridas adquiridas nas derrotas, mesmo que para isso tenha de expô-las mais: “Olha, mãe, eu quero é estudar na USP. Sabe o que [eu] vou fazer, mãe? Já que eu quero passar na USP eu tenho que investir. Eu vou mudar para São Paulo, vou fazer um ano de cursinho lá no Objetivo. Aí a senhora vai ver se eu não vou passar na USP (Risada)”. A essas alturas ela já havia se informado do preço da matrícula, da mensalidade e do dia de início das aulas.

No dia 7 de março de 1995, Rosa chegava a São Paulo, com dinheiro suficiente para pagar a matrícula e a primeira mensalidade no curso Objetivo. Com a ajuda de um tio que residia naquela capital há 20 anos, foi morar numa pensão em que ele havia morado, no bairro da Lapa. Ele não aceitou que ela fosse morar com ele em uma república masculina: “Aí fui para lá e já sabia o preço, o dia que as aulas iam começar e tudo! E meu tio pagou um mês de pensão e eu ia pagar... o cursinho. Lá, [na pensão] almoçava, jantava e tomava café”. Nessa pensão dividia o quarto com mais três pensionistas.

Mesmo sabendo da existência de uma sede do Objetivo na Pompéia, perto do *Shopping Matarazzo*, distante uns 10 minutos a pé de sua moradia, ela queria estudar na sede da Avenida Paulista: “Aí fui lá, conversei com o diretor, mas era caríssimo, muito mais caro que o Pitágoras de manhã, lá, horrores... só me sobrou a Lapa”.

Após procurar emprego por dez dias sem sucesso, com a ajuda do filho da dona da pensão, que era detetive da Polícia Civil de São Paulo, ela consegue um emprego de operadora de *telemarketing* em uma revendedora de material elétrico, situada nas proximidades de sua pensão. Ganhava um salário mínimo fixo mais 1% daquilo que conseguisse vender. Não tinha carteira assinada, o que a privava dos benefícios sociais. Com o que ganhava aí, pagava a pensão. “Meu tio pagou o primeiro mês e não mais apareceu lá”, mas pagava a mensalidade do cursinho: “Não sobrava mais nada!”. Neste local Rosa trabalhava de 8 da manhã às 6 da tarde.

No Objetivo ela estudava à noite. Fazia o extensivo: “Os professores eram diferentes, um outro estilo, um outro conteúdo, diferente do Pitágoras. Um outro enfoque”. Segundo Rosa, em função do seu “jeito de ser”, enfrentou no início alguns problemas na sala de aula, que foram logo amenizados. Efetivou amizade com os colegas que possuíam um perfil

completamente diferente do dela, pois eram “uns meninos que já vinham de celular na mão, vinham do serviço, todo mundo de [roupa] social e queriam um diploma de advogado ou administrador para constar na firma, não como meio de alcançar ascensão social”. Esse pessoal, quando ela necessitava, emprestava dinheiro a ela. Mas era uma amizade “só de escola”.

Em maio Rosa chegou à conclusão de que não iria passar no vestibular, diante da rotina que levava: “Olha, eu não vou passar de novo, que eu trabalho de 8 às 6 e chego... naquela tensão. Tomava banho... tinha gente dentro do banheiro, tinha de esperar, depois comia correndo, a aula começava 15 para 7, eu já chegava em casa 6 e 15 porque, às vezes 6 horas você tem um telefonema, chegava 6 e 10, 6 e 15. 6 e meia eu tinha tomado banho, quando não tinha de esperar, jantava em 10,15 minutos. Em 10 minutos eu saía correndo para a escola...”. Diante dessa realidade ela decide largar o trabalho no final de maio. Vai de férias para sua cidade e arquiteta um novo plano de estudos e de vida.

Em agosto, de volta a São Paulo, ficou 20 dias sem assistir aula, por falta de pagamento. Com o dinheiro que a família arranhou e o pouco que ainda tinha, pagou a mensalidade de junho, julho e a pensão. Não restou mais nada. Após recebimento de um resíduo de acerto da firma em que ela trabalhava, conseguiu pagar a mensalidade de agosto e setembro: “Aquilo me abalou muito! Você nem imagina! Eu não poder assistir aula. Eles não deixavam entrar. Ia lá, conversava, mas não tinha jeito, sabe?”.

Para viabilizar sua permanência em São Paulo e conseguir mais tempo para estudar, Rosa decide trabalhar sem vínculo empregatício, sem salário fixo, em troca de comida. Assim ela não pagaria a diária completa na pensão em que morava. Depois de andar por “mil lugares” conseguiu trabalhar como queria em um restaurante japonês: “Eu trabalhava dando suco, assim, pesando comida, diretamente com o público, 3 horas, de onze às duas. Eu almoçava e levava o jantar. O público que freqüentava o restaurante achava meio estranho eu ser uma simples... garçonete. Aí a dona Marlene tinha o maior orgulho de falar aquilo, que ela estava me ajudando, sabe? Ela tinha... sei lá, acho que ela achava que ela estava fazendo uma boa ação. Ela falava - “Essa menina fez universidade em Viçosa! Quer fazer Medicina...’ ”. Passou ainda a trabalhar nas noites de sábado e domingo na copa de uma pizzaria, servindo bebidas em troca de comida: “Pensei assim, agora, eu já estou comendo

de graça, eu tenho que morar de graça! Pensei e fui lá no... eu estava precisando de ajuda. Eu morava perto de um Centro Espírita Cardecista. Eu sabia que eles davam comida a mendigos, eles davam banho... Quem sabe os cardecistas arrumam um lugar para eu dormir? (Risada). Aí, fui lá e falei, escuta só, eu já estou como mendigo, eu só preciso de um lugar para passar a noite. Aí eles arrumaram um albergue para mim. Só que o albergue tinha de ir 8 horas da noite. Minha aula acabava 11, não dava. Aí a Sandra, essa pessoa que arrumou o albergue pra mim, falou assim – ‘Se você quiser ir para minha casa, pode!’ Então eu passei a morar na casa da dona Yolanda, sua sogra, na parte posterior do sobrado. Eu chegava, eu saía... tomava café na casa da Sandra... e aí eu ia cedo para o SESC de Pompéia. Lá eu jantava e ia para o cursinho”. Na verdade ela não fica mais do que um mês na casa da Sandra. Um tio seu ao saber de suas condições, vai procurá-la e garante a ela pagar a pensão até o final do ano. No acordo que eles fizeram, ele pagaria 100 reais para que ela pudesse dormir e tomar banho na pensão. De certa forma, ela tinha consciência de que seria um sacrifício para ele arcar com todas as despesas. E por isso queria ela mesma dar respostas aos problemas que criara ao ir para São Paulo. Mas para ele era uma questão moral não deixar a sobrinha “morando de favor na casa dos outros”.

Já dissemos noutra oportunidade que Rosa é uma pessoa determinada. Essa sua determinação propicia a ela exercitar à exaustão todas as possibilidades que a cercam, sem nenhum constrangimento ou subserviência, mas sempre com altivez. O seu desapego às coisas materiais e sua humildade, nesse caso, facilitam as suas ações. Essas situações pelas quais ela passou foram vividas por ela como “experiência”, como o “novo”, o que para ela significa uma certa atração. Mas Rosa não intenta essas ações sem uma garantia, sem um lastro forte que dê credibilidade a seus projetos, por mais estranho que possam parecer. Mesmo que ela contasse com a solidariedade do povo paulistano, e ela não se esquece disso, a carta de apresentação que ela usa é a identidade estudantil. Ela tira partido dessa identidade em todas as circunstâncias, o que revela existir ainda um valor social ou, quando nada, uma compreensão social dos esforços, da luta de um sujeito para atingir os seus objetivos de escolarização em uma sociedade tão desigual. É assim que ela foi, como pôde, dando respostas às suas necessidades: conseguiu um bom desconto no cursinho, resolveu o

problema da alimentação, abaixou os custos da pensão de 200 para 100 reais e vendia rifas para pagar as inscrições nos vestibulares, como veremos.

O SESC da Pompéia foi uma descoberta importante que ela fez nessa época. Como não tinha condições de estudar na pensão, em função da situação da moradia e o “entra e sai de gente”, todos os dias ela ia para lá: “E aí eu ia cedo para o SESC de Pompéia. Eu levava as coisas para estudar, mas eu não estudava. Eu lia. A única coisa que eu fazia era ler. Isso eu lia, foi o período que eu mais li”. Foi aí que ela entrou em contato com a cultura erudita propriamente dita. Segundo ela, essa etapa foi importante para a “apuração do gosto” pois estava exposta a “mil e uma exposições sobre acervos... toda semana tinham exposições e estava sendo muito bom. Lia a Folha [de São Paulo], lia todos os jornais. Estudava muito pouco. E tinha os filmes educativos...”.

O que é importante ressaltar aqui é que, desde que abandonou o curso de Viçosa, esse foi o primeiro semestre em que Rosa não teve uma ocupação integral com o trabalho. Mesmo que ela não estudasse, ela não tinha mais preocupação com a sua manutenção e com o pagamento do cursinho, que passou a ser feito pela sua mãe, que nesta época trabalhava na Prefeitura da sua cidade, em um cargo de confiança. Assim ela ficou liberada para pensar somente nos vestibulares que ela queria fazer: USP, UNICAMP, UFMG e na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Essa experiência, de certa forma, através da leitura diária de vários jornais e revistas, auxilia a ela ampliar seus horizontes culturais e suas perspectivas de escolarização.

Por volta de outubro ela começou a arrecadar dinheiro para fazer a matrícula em três universidades, já que os parentes pagaram a inscrição da UFMG. A forma que ela encontrou foi fazer uma rifa de pizza do local onde trabalhava aos sábados e domingos e vendê-la no *shopping* próximo da sua casa: “Eu peguei uma folha de papel ofício, escrevi assim... Eu tenho a rifa até hoje, depois eu te mostro. Eu, Rosa Aparecida da Silva, estudante do Objetivo (Risada) estou rifando uma pizza de fabricação HABIBS ... no intuito de custear é... despesas referentes à inscrições de vestibular – Valor 1 real. Colocava os números tudo manuscrito. Só que eu chegava lá, eu mostrava carteirinha, mostrava inscrição que eu já tinha feito, de uma universidade. Então o que ajudava não era a rifa. A rifa estava horrorosa! O que ajudava era que eu conversava, mostrava não só a carteirinha como eu mostrava que

eu tinha feito uma inscrição e queria fazer mais três, mas não tinha condição, sabe?”. Essa solidariedade do povo paulistano para com Rosa se insere naquela atitude de compreensão social da qual falamos e, nesse caso, apoiar os esforços que um sujeito com as características sociais de Rosa tem de fazer para conseguir seus objetivos de escolarização. Mas nesse caso Rosa quebra também aquela vergonha e orgulho do pobre em expor a sua situação de pobreza. Ela sempre a expõe, mas, como dissemos, com dignidade e altivez.

Mas ela não iria começar a maratona dos vestibulares sem estudar na sede do Objetivo da Avenida Paulista. Em uma discussão acirrada com o diretor do Objetivo Pompéia, por causa de seus constantes atrasos para as atividades escolares, ele a “convidou” a mudar de unidade: “Isso me aborreceu, eu nunca tive problema de expulsão!... E lá em São Paulo eu fui até expulsa...”. Como pessoa acostumada a questionar e discutir decisões, Rosa foi conversar com o diretor geral do Objetivo, que sugeriu a ela mudar para a Paulista: - ‘Não, eu faço o mesmo preço de lá [da Pompéia] para você. Vai para a Paulista, para evitar vários problemas.’ Eu falei assim – Eu não tenho dinheiro para pagar passagem. Ele – ‘Não, a gente dá um jeito...’ Aí eu fiz assim, o final do curso lá na Paulista. Eu não tinha dinheiro para pagar ônibus, eu ia de graça. Conversava com o motorista, para andar de graça (Risada). Estou indo para o pre-vestibular e não tenho como pagar passagem. Eu poderia ir ou devo descer? Falava isso com as apostilas do Objetivo tudo na mão. Eu ia sempre, ia e voltava. E... alguns meninos lá da minha sala sabiam disso, porque eles viam, pegavam o mesmo ônibus. Aí umas vezes eles me gozavam, eu ouvia, mas eu nem ligava! Mas eu ouvia!”

A sua tese de que “de tanto assistir aula você vai gravando tudo...” parece ter se confirmado no ano de 1996. Resumidamente, Rosa não passou na 1ª etapa do vestibular da USP: “Eu era muito doida! Eu sabia que esse vestibular era muito difícil para mim!”. Mas para animá-la, ela recebeu a notícia que havia passado na 1ª etapa da UNICAMP, da UFMG e da UFJF. Após efetuar as provas da 2ª etapa foi aos poucos sendo acometida por um forte desânimo à medida que os resultados iam sendo divulgados: foi reprovada na 2ª etapa da UNICAMP e da UFJF. Preparava-se para voltar para São Paulo quando recebeu a notícia que havia passado na 2ª etapa da UFMG:

“Eu queria estudar lá em São Paulo mas eu não passei na 2ª [etapa da UNICAMP]. Aí uma menina ligou lá para casa de manhã, falou que... é minha amiga, colega, mais amiga da minha mãe, lá. Falou que meu nome estava... – ‘Ah, a Rosa passou...’ Meu nome estava lá na lista. Eu nem... tinha olhado (Risos). Eu ia olhar, claro! Mas ela olhou primeiro. Aí eu não acreditei, não é? Aí eu ouvi o telefone tocar, eu falei – O que que foi? Aí ela falou assim – ‘Me falaram que você passou...’ Eu falei assim – Ah... mãe, acho que não é eu não, porque tinha duas Rosas, lá. Eu era Rosa Aparecida da Silva... Posso verificar. Mas não, tem que verificar! Eu falei assim – Vou lá na... vou lá, mãe, na... para comprar o jornal... Comprei o jornal, pode ser Rose, não é, o nome é idêntico. E o papai foi comigo. O papai abriu o açougue e foi lá na banca comigo, não é? – É, papai, o nome é Rosa mesmo! Aí ficou aquele negócio meio na dúvida. Eu pus dúvida em todo mundo, porque eu estava com dúvida, não era dúvida de charminho não. Falei – O nome é Rosa, e agora tem que ver o número da inscrição. Eu tinha perdido o número da inscrição, aí foi aquela confusão, liguei para a UFMG, liguei para o Pitágoras... Só sei que... eu já estava vindo para Belo Horizonte...(Risada)... Não consegui achar o número da inscrição (Risada). Eu já estava vindo, até que eu lembrei aonde que eu tinha colocado e aí eu vi que era eu mesmo, sabe? Mas eu estava assim... eu nem... sabe? Não foi assim porque eu duvidei. Aí quando eu vi que era eu já... tinha passado o clima (Risada). Aí passei...Minha mãe ficou encabulada. Meu pai ficou bobo! Mas não teve auê, não! A cidade ligou para a minha casa, a cidade inteira! (Risada). Os meus alunos que eu tinha dado aula, amigos e... gente que trabalhava com minha mãe, telefonou para lá me cumprimentando, sabe? Mas assim, aquele auê não me... eu senti um pouco de raiva. Porque eu falei assim – Que saco! Quando eu passei em Agronomia ninguém falou...Ah!!!, sabe? Eu sempre comparando com Agronomia porque assim... depois de uns dias, recebi um telegrama da escola que eu fiz o 2º grau. Eu fiquei puta! Quando eu passei na Agronomia eles não... não ligaram!...”

Rosa foi aprovada para a entrada dois do ano de 1996. Para qualquer aluno, passar no vestibular de Medicina da UFMG significa que teve os seus esforços recompensados e uma efusiva comemoração é mais do que justa, mesmo no caso de alunos das camadas populares, que produzem uma série de dúvidas, como já observamos, confirmadas mais uma vez, no caso de Rosa. Vimos noutros casos a alegria dos jovens e das famílias com o sucesso no vestibular. Mas para Rosa essa ultrapassagem ilustra com clareza como tudo é muito conflituoso para ela. Quando ela atinge um objetivo, conquistado arduamente, parece cansada, sem energia para comemorá-lo ou mesmo efetivá-lo. É como se ela desconhecesse o real valor de suas conquistas e o castigo de Sísifo fosse o seu castigo, e ela tivesse que rolar dias atrás de dias sem poder perceber ou gozar as alegrias e prazeres que eles podem proporcionar a ela, escravizando-se em um eterno recomeçar: “Agora, eu quero fazer

residência na USP!”. A trajetória de Rosa é “uma trajetória que ainda procura seus pontos de referência”, nas palavras de Snyders (1995:28).

### **BELA – “Meu mundo é a escola”**

Como já dissemos na introdução desta tese, Bela foi a única estudante do curso de Comunicação Social que atendia aos critérios estabelecidos pela pesquisa. A sua recusa em continuar participando do nosso trabalho não nos permite conhecer a vida universitária daqueles raros jovens das camadas populares que têm acesso a um curso onde a formação passa muito além do currículo estritamente escolar, pois vem marcada por uma forte necessidade de inserção mais efetiva no campo da cultura. Não é sem razão que a escolha do curso de Comunicação vem recoberta por uma áurea mística e pela fantasia de se poder exercer uma profissão dinâmica, de forte apelo social, além da expectativa de se poder trabalhar nas grandes organizações que se ocupam com a comunicação no país, circunstâncias que tanto encantam aos jovens.

Relendo os relatos de campo efetuados nos cinco encontros que mantivemos com a estudante, é possível acreditar que algo impossibilitava Bela de participar da pesquisa. Desde o primeiro momento, quando me apresentei a ela, fui tratado com uma certa frieza e não percebi, anotei isso no meu caderno, um certo entusiasmo presente nas manifestações dos outros escolhidos. Para os outros, foi uma satisfação participar de uma pesquisa como essa. Mesmo nos encontros subsequentes essa “frieza” estava presente. Ela falava de sua história escolar como se falasse de algo pouco importante: “Não vejo que importância tem a minha história escolar...”, disse-me após o encontro em que concluímos a reconstrução de sua trajetória escolar.

O fato é que, se por um lado ela se permitiu reconstruir a sua trajetória escolar básica, por outro, ela se recusou a falar da vida universitária. Suas razões não são convincentes: alegou que faltava tempo para ela, pois “ando fazendo milhões de coisas”, e que “meus irmãos não gostariam de ser entrevistados”. Na verdade, a pesquisa se propunha só ocupar o tempo que o estudante oferecesse, ao final de cada semestre, mas ouvir os



irmãos, como disse a ela, não fazia parte dos objetivos principais da pesquisa. Por fim, de nada adiantou verbalizar a minha necessidade de sua participação e que eu não poderia simplesmente substituí-la àquela altura dos trabalhos.

O nosso último encontro se deu no portão da sua casa. Era um portão baixo, que me obrigava a agachar-me para poder vê-la, em uma meia penumbra. Bela, ao contrário das outras vezes, não me convidou a cruzar o umbral da sua casa, como se simbolizasse com isso que não desejava que eu entrasse na sua vida de universitária.

Observamos ainda que, se por um lado Bela possui uma trajetória escolar básica marcada pela dedicação aos estudos, pelo esforço coroado por bons resultados escolares, inclusive o sucesso no vestibular, por outro lado, a sua história pessoal (na família e fora dela), ao que parece, é muito difícil de ser lembrada e parece fugir ao seu controle falar dessa história. Bela é bastante racional e, desta forma, não quis correr o risco de desvelar, deixar mais a nu a família do que ela deixou ao fazer a reconstrução da trajetória escolar básica. Falar de si, mesmo diante de questionamentos orientados para o campo da Sociologia da Educação, significa ainda falar de sua relação afetiva com o pai, que, ao que parece nos relatos, foi bastante tumultuada, permitindo a construção da imagem de um pai ausente.

Não se pode também descartar, ainda que como hipótese, que, quando Bela e sua segunda irmã demandaram benefícios da FUMP para dar resposta às suas necessidades no interior da UFMG, a família vivia em piores circunstâncias do que no momento das entrevistas efetuadas por mim. Se essa condição fosse desvelada elas poderiam correr o risco de perder os benefícios, o que não procede, tendo-se em vista que a visita domiciliar efetuada pela assistente social da FUMP, ao contrário, atestava toda a precariedade material da família e reforçava a necessidade de intervenção institucional para que Bela e a irmã pudessem terminar seus cursos sem maiores constrangimentos econômicos. Mas a sua trajetória familiar e escolar até no final do ensino básico tem muito a nos dizer.

Seu avô materno era português, um jogador de futebol, que após um acidente no braço, ficou impedido de praticar tal esporte. Após o acidente “ele montou uma sapataria, tinha uma fábrica de sapatos com a minha avó”. Ao que parece, algo artesanal, pois a avó costurava parte das peças e ele fazia o resto, a mão. Com a crise da Segunda Grande

Guerra, que afetou sobremaneira Portugal, “eles vieram para Belo Horizonte e montaram uma quitanda, que não prosperou”, sobrando a ele apenas os recursos da aposentadoria, até seu falecimento em 1992. A avó, até o momento das entrevistas ainda era viva. Segundo Bela, eles devem ter “até a 4ª série” do antigo ensino primário, mas sabem “ler, escrever, fazer cálculos, contas...” além do fato de serem “muito calados, muito fechado [...] não davam muita atenção para neto. Nem para si eles davam... então... pouco se sabe deles”. Entretanto, a ausência de bens materiais e o fraco capital escolar colocado em tela pela neta, atestam tratar de uma família de imigrantes cuja vida foi uma vida de trabalho.

Mais adiante na narrativa é possível saber por que Bela conhece pouco dos avós. Segundo ela, “minha mãe sempre fala que os pais dela não gostavam dela, pegavam no pé, tratavam mal. Acho que minha avó não queria ter, minha mãe é a terceira filha e, assim, ela veio em uma época [1946] em que eles estavam tendo problemas, lá, então, eles não estavam querendo ter filhos...”.

Para Bela, falar dos avós paternos é mais difícil ainda. Sabe-se que o avô paterno faleceu de diabetes antes de Bela nascer. A avó ainda é viva e eles moram de favor na casa dela. Segundo a neta, a avó sabe “ler e escrever, mas não sei qual é a formação que eles têm, não”. Bela irá afirmar ainda que “minha família é muito desunida... nunca teve aquela coisa assim de avô tratar bem neto...”, concluindo que “a minha avó nunca foi carinhosa com meu pai, mas nunca foi carinhosa com nenhum dos filhos, sempre foi uma pessoa mais rude”. Quanto aos tios, tanto de um lado como do outro, não se encontra nenhum com curso superior ou mesmo com o 2º Grau completo. Do lado materno, as tias fizeram somente até a 4ª série do ensino primário. Como a família passava por dificuldades, ao fazerem 11 ou 12 anos as filhas eram encaminhadas ao trabalho para ajudar na manutenção da casa: três foram ser costureiras e uma, “como não servia para esse ofício”, foi ser vendedora. Dessas tias, uma se casou e, dos filhos, um está fazendo Economia, embora a entrevistada não saiba onde, “mas não é na UFMG”, e a outra prima possui uma dificuldade visual e não passou da 4ª série primária.

Observa-se que do lado paterno, de família mais extensa, apenas dois primos tiveram acesso ao ensino superior: uma formada há mais tempo em Administração; o outro, embora

Bela não consiga precisar o curso, sabe que ele frequenta ensino superior. O grau de contato com esses primos é bastante frágil e as representações a respeito dos cursos que eles fazem são pouco elogiosas, mesmo porque, como veremos, a família de Bela é a que cintila no universo escolar, em três gerações.

Aos pais de Bela não foi permitido uma permanência mais prolongada no interior da escola. O pai fez até a 8ª série e a mãe, para ajudar a família, como já dissemos, não pôde avançar além da 4ª série. Mas os filhos desse casamento “que não deu certo” não seguirão o exemplo escolar dos pais e o fracasso deles servirá como exemplo de superação para os filhos.

Seu pai, 55 anos, sempre foi motorista. Primeiro, de taxi e, ultimamente, motorista de uma firma que trabalha com reboque de carros. Às vezes, também, é mecânico. Mas Bela, ao falar das ocupações do pai, fala também o tempo todo da ausência do pai, como pai e, como percebeu posteriormente, como esposo: “Ah... ele sempre foi muito assim, desde quando eu era pequena, ele não gostava de brincar com criança, sabe? A gente chegava perto ele mandava para outro lado, dava chinelada, falava: - ‘Ah, sai para lá!’, nunca, nunca quis assim se unir com a família. Assim, quando eu era pequena, a gente ainda sofria, ficava incomodada, mas depois a gente foi se acostumando...”. Segundo a entrevistada, na época em que o pai era taxista, levava uma vida “muito irregular”. Com a venda do taxi, ele irá ficar desempregado por um bom tempo, período em que a família irá passar necessidades a ponto de ter de “dividir um ovo” e marca o momento em que a mãe, impedida de trabalhar após o casamento, retorna às atividades de costureira, primeiramente fazendo coisas de tricô em casa e depois trabalhando para uma irmã que “geralmente costurava para umas mulheres de classe mais alta”. Nesse trabalho a mãe de Bela ficará por uns 10 anos, até meados de 1990.

Bela é a terceira filha de uma fratria de quatro filhos. No momento das entrevistas, a irmã mais velha, formada em Enfermagem pela PUC-Minas, trabalhava na Câmara Municipal de Belo Horizonte. A outra irmã estava no último período do curso de Engenharia Química da UFMG. O irmão mais novo, 19 anos, concluía o curso Técnico de Contabilidade no Instituto Municipal de Administração Contábil - IMACO -, com um certo atraso, destoando das irmãs.

A irmã mais velha estudou num tempo em que a família não passava por crises financeiras graves. Estudou de 1ª à 4ª série na escola pública do bairro e depois foi para uma escola particular de baixa reputação na região, que, como a própria entrevistada observa, “não era um colégio assim...de nome”.

Em vista da crise financeira vivida pela família, novas estratégias de escolarização tiveram que ser empreendidas pela mãe de Bela, no sentido de tentar oferecer aos filhos o melhor que se podia, dentro do bairro ou nas imediações.

Observa-se pelos relatos que a mãe de Bela é uma pessoa criteriosa, dentro de suas possibilidades, no encaminhamento das questões escolares dos filhos. E sua tarefa mais imediata e necessária no lar, fundamental para a construção de um *habitus* escolar, foi quebrar, destruir uma identificação das filhas e do filho junto ao pai, "sempre ausente", para que eles pudessem seguir em frente, negando receber como herança a impossibilidade de ultrapassá-los. A mãe de Bela se guia pela percepção apurada de antecipar os acontecimentos escolares que marcam a vida de seus filhos. Ela possui, na expressão de Champagne(1997) *qualidades objetivas*, naquilo que se refere à educação dos filhos, as quais a distinguem do conjunto das mães das camadas populares.

A segunda filha estudava na escola do bairro. Por volta da 3ª série, a mãe percebe que a escola estava se “deteriorando”, pois aconteciam muitas brigas na sala de aula, era alto o número de alunos fora da faixa etária regular acentuado-se ainda o absenteísmo dos professores: “Aí, minha mãe batalhou para conseguir mudar a Carla de escola”. Segundo a filha, as informações necessárias para a transferência foram coletadas junto a vizinhos que tinham filhos na escola “melhor”. Como a escola pública pretendida só aceitava alunos do mesmo bairro, a mãe “inventou” um endereço para que pudesse assim matricular as filhas. Carla foi para a 3ª série e Bela para o Pré-primário: “Ah... tinha uma... tinha uma conhecida dela que morava na Pompéia, então ela pediu...é... emprestado, que tinha que levar, acho, que é uma conta de luz, alguma coisa para comprovar endereço. Aí pediu... para a mulher...é... emprestar. Aí, ela falou porque que é e tal, aí, ela foi e emprestou, deixou. Como eles não conferem mesmo, não tinha telefone, não tinha assim nada para confirmar,

então fez a matrícula como moradora em outro endereço”. Essa estratégia foi descoberta posteriormente pela escola, mas contornou-se a situação.

Após Carla terminar a 4ª série, a mãe aciona uma “prima distante”, que é casada com um coronel, para que ela pudesse entrar no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, situado nas imediações do Bairro onde a família residia. Com o sucesso da demanda, a escolaridade de Carla estava encaminhada. Ao término do 1º grau, faz teste de seleção para Técnico em Química no CEFET e passa sem problemas. Mas para entrar na UFMG, Carla utiliza-se da conhecida estratégia da reopção: passou no vestibular de Química e, já na UFMG, cumpre as exigências necessárias e solicita a transferência para o curso de Engenharia Química, de muito mais difícil acesso via vestibular e que goza de um certo prestígio social. O filho mais novo seguirá o mesmo caminho escolar que Bela seguiu, até o final do 2º grau: escola pública do bairro vizinho e, depois, o IMACO.

Bela iniciou-se de forma bastante precoce no mundo escolar. Essa iniciação foi de uma convivência estreita com as irmãs que estudavam e satisfaziam suas curiosidades, fruto ainda da dedicação de sua mãe, que auxiliava a filha “interessada” no processo de leitura, escrita e nos rudimentos das contas. Por volta dos 4 anos, Bela já sabia ler, escrever e contar. Contribuiu, também, de certa forma a freqüência ao Jardim de Infância e ao Pré-Primário, mesmo que esses espaços funcionassem como um local de “martírio” para Bela, isso porque seu nível de desenvolvimento cognitivo estava muito além daquele demonstrado pelos colegas, em função de estimulações precoces: “Eu comecei a ler e escrever muito cedo, que a minha irmã, eu via as minhas irmãs mais velhas escrevendo, que elas já estavam na escola e tal e eu queria aprender, assim, fazer alguma coisa... E assim, acabou que eu fui aprendendo. Assim minha mãe ensinava umas coisas, outras eu aprendia sozinha. [No Jardim de Infância] eu ficava assim, tipo chateada, cansada de ficar fazendo desenhos à toa...”. Entretanto, mesmo nestas circunstâncias, mesmo apresentando um desempenho acima da média e com todos os esforços da mãe, Bela não conseguiu entrar para a 1ª série com 6 anos de idade. Sua família havia mudado. Era outra. Sua configuração era completamente diferente daquela da família que se deu o luxo de pagar escola particular

para a primeira filha. Agora não tinha condições de pagar uma escola particular que aceitasse a filha fora da faixa etária. Então Bela ficou ali, “marcando passo”.

Ao entrar nas séries regulares as coisas “fluíram mais, porque aí já tinha mais gente que sabia ler” e a professora podia explorar mais as possibilidades dos alunos. Mas, desde sua entrada na 1ª série até o final do 2º grau, Bela será a primeira aluna da sala e fala disso sem arrogância, com uma certa timidez em revelar, como mostramos, que essa competência, centrada inicialmente na leitura, foi construída desde muito cedo e vem marcada pelos cuidados das irmãs, da mãe e do pai (mesmo que de forma esporádica), contribuindo para a construção de um clima favorável àquilo que diz respeito à escola: “Eu lia muito, assim, livros das minhas irmãs, quando elas já estavam assim, no colégio, nas escolas. É... meu pai às vezes ele trazia, às vezes ele comprava livro infantil. **Inclusive, o que lá em casa mais tem é livro infantil...**” [grifo nossos]. Para Bela os livros nunca foram objetos estranhos.

A prática obsessiva da leitura parece ser uma saída para o mundo imaginário de crianças das camadas populares enclausuradas no espaço da casa. Entretanto, para que essa prática possa ser empreendida, ao que parece, os pais dessas crianças têm de possuir um conhecimento, mínimo que seja, dos efeitos dessa prática na formação de seus filhos. Essa disposição para a leitura dos jovens das camadas populares aparece como com parâmetro relevante de análise do sucesso escolar daqueles provenientes das camadas populares, como mostram diversos trabalhos que se ocupam com a escolarização nessas camadas, como em Hoggart (1975); Terrail (1990); Lahire (1997) e Viana (1998).

Mesmo que Bela se ressinta da ausência do pai na infância, nós sabemos os efeitos desses pequenos “investimentos pedagógicos” na primeira infância, como bem mostraram Chamborredon & Prevot (1982) e como eles são importantes para a fixação, de forma despreziosa, de um *habitus* escolar facilitador da construção de uma competência que colocou Bela em evidência com relação à turma, ainda que esse “investimento” pedagógico na filha não obedecesse a uma estratégia racional de escolarização visando a fins mais claros ou futuras facilidades escolares.

Os resultados de uma boa iniciação pedagógica na família, de um bom relacionamento com os professores e colegas, e de uma boa vivência no mundo escolar, marcados pela dedicação e por uma destacada produção, liberavam Bela de sofrer uma

vigilância mais ostensiva por parte da família e da escola com relação às questões escolares, ao contrário de seu irmão mais novo que “dava muito trabalho à minha mãe”. Ela nunca foi motivo de preocupação: “Eu sempre tirava nota tão alta que todo professor tinha que falar. Então, eu não tinha como não aparecer. Mas eu sempre gostava assim, de conversar muito com os colegas, sentava no fundo da sala [...]. Disciplinada, mas não era aquele aluno que fica igual uma múmia dentro da sala[...]. Sempre prestei atenção e... fiz todos os exercícios que a professora mandava, eu sempre fiz”.

Mais importante ainda, essas circunstâncias davam certeza à família de que Bela “poderia escolher” uma melhor escola para realizar os estudos subseqüentes: “resolvemos fazer o teste para a 5ª série no IMACO, por ser técnico, dar uma profissão. Eu não lembro, eu sei que falaram com minha mãe, que era colégio bom, que exigia mais do aluno, que o ensino era melhor...”. O uso do plural, nesse caso, é mais do que um recurso discursivo, pois a passagem de uma escola para outra, qual escola seria a escolhida para se fazer o teste de ingresso na 5ª série, foi discutida no interior da família.

As entrevistas atestam que a família de Bela detinha a informação, no momento da transferência, da possibilidade de ela fazer prova também no Colégio Municipal Marconi, um colégio voltado para aqueles que pretendem fazer curso superior. Trata-se de um colégio reconhecido dentre as “boas” escolas públicas da capital mineira. No entanto, a opção da família é por uma escola que prepara para o trabalho, o IMACO. Uma opção que revela a praticidade e o limite dos horizontes da família popular em lidar com a questão do futuro escolar dos filhos: caso não possa continuar no interior do sistema escolar, uma profissão, qualquer que seja, se apresenta como uma certa segurança e permite se ajustar às disposições temporais possíveis, caso seja necessário.

É uma característica dos jovens provenientes das camadas populares utilizarem-se do tempo de forma diferente daquela utilizada pelos jovens das camadas médias. Se para esses últimos a possibilidade da perda do ano escolar é motivo de mobilização e intervenção familiar, no sentido de antecipar o pior na condução da escolarização dos filhos, levando tais famílias a desenvolverem estratégias preventivas (sobretudo), como, por exemplo, procurar escolas com um nível de exigência compatível com as capacidades do filho, para que ele não perca o ano, como mostra Nogueira (1998), para aqueles, não. Eles reconhecem que

perderam tempo mas utilizaram esse tempo perdido, por exemplo, no trabalho. As pesquisas de Portes (1993), Viana (1998) e Souza e Silva (1999) mostram que os jovens das camadas populares se ajustam no tempo possível para dar continuidade aos estudos. E o trabalho é um elemento propiciador dessa continuidade ao permitir uma acumulação econômica mínima que possibilita prosseguir os estudos superiores, na figura daquilo que eles denominam “pé-de-meia”.

E a opção pelo curso técnico será reconfirmada ao término da 8ª série, quando houve a possibilidade de ir para o MARCONI sem teste de seleção: “Eu fiquei até em dúvida assim...é... na época os professores falaram que podia trocar, assim... ir para o MARCONI e para outras escolas, também. Aí, assim, a gente até pensou e tal é...minha mãe lá em casa sempre falava que era para fazer curso de Contabilidade, mesmo, que já dava emprego, era mais fácil e tal... [...]. E na época minha irmã estava formada em 2º grau [Científico] e estava passando por esse problema, porque ela não conseguia arrumar emprego[...]. A idéia, a melhor idéia que tinha era de fazer o curso técnico mesmo, que dava mais segurança”.

Importante frisar também que, nesse caso, as decisões a serem tomadas no encaminhamento das questões escolares dos filhos mais novos são orientadas pelas experiências pelas quais passaram as filhas mais velhas, uma espécie de desbravadoras de possibilidades escolares. A irmã mais velha, que havia feito o Científico, encontrava-se com dificuldades para conseguir trabalho, ao contrário da segunda irmã que já no 2º ano do curso Técnico de Química do CEFET-MG, fazia estágio remunerado. Essas experiências vão assinalando para a família novos caminhos e orientando-a para novas práticas.

Mesmo que essas orientações originadas da prática e encaminhadas com alguma racionalidade surtam seus efeitos - pois Bela já no 2º ano de Contabilidade, consegue um estágio de um ano na Secretaria da Fazenda da Prefeitura de Belo Horizonte – foi, também, o ato de efetuar esse estágio que assinalou que aquela não era uma área que dava “prazer”, que ela desenvolvia com “gosto”.

Bela então assume o sonho de fazer Comunicação Social na UFMG. Após um ano de Estágio na Prefeitura, consegue a vaga de monitora do Laboratório de Ciências do seu



colégio e, em meados de agosto, consegue meia bolsa de estudos para cursinho, junto a um vereador, por meio da irmã mais velha, que já trabalhava na Câmara Municipal. A escolha do cursinho obedece às injunções das circunstâncias pois, se por um lado o Sistema era o mais barato e o “desejado”, por outro, ela teria que pagar quatro passagens para ir até lá. Assim sendo, a escolha recaiu sobre o Chromos, ditada pelas necessidades econômicas.

Mesmo no pré-vestibular, Bela não se descuidava do 3º ano que ela cursava de manhã. Por volta de outubro já havia passado em todas as matérias. Dessa forma, podia dedicar-se mais ao preparatório, que ela fazia à tarde e ainda utilizava do período noturno para estudar. Segundo ela, ter frequentado cursinho foi fundamental, pois, como fazia curso técnico, estavam ausentes do currículo conteúdos de Biologia, Física, Geografia, História, Matemática e Química, o que dava a ela a certeza de ter poucas chances no vestibular para Comunicação Social. Questionada como ela fez para recuperar todos esses conteúdos, sorri e diz: “eu estudei até morrer...”.

A irmã mais velha de Bela também fazia cursinho à época: “Ela queria fazer Medicina”. Isso, de certa forma, contribuiu para o sucesso de Bela no vestibular. Ela enfrentava muitas dificuldades em Química e era ajudada pelas irmãs. Embora redobrasse seus esforços no sentido de suprir essa deficiência, era nas irmãs que ela se apoiava quando se “agarrava” nos exercícios. Vale a pena lembrar que sua irmã Carla tinha concluído o curso Técnico de Química e já estava na UFMG, no curso superior de Química. E sempre que podia ajudava Bela. Essa situação ilustra de certa forma que se trata de uma família solidária e unida em busca de um objetivo comum, mesmo que de forma inconsciente, não verbalizada: superar, via escola, a condição social em que se encontravam. O sucesso de cada uma não só alegrava ao grupo como também reforçava a certeza de que elas poderiam avançar mais e mais, mas nunca sem sacrifícios, além do que, se a escola funciona para a família de Bela como um elo de união da família, ela funciona também como via de ascensão social. Ela e as irmãs, na verdade, só viveram o mundo escolar. Estão ausentes nos relatos uma vida fora da casa, passeios, férias e outras manifestações dessa ordem: “ Ah, eu saía muito pouco! Quando eu saía era mais com a família, assim, na casa dos parentes, às vezes chamavam para um churrasco. Eu saía muito pouco. Viajar, a gente não viajava porque a gente nunca tinha dinheiro. Ficava sempre aqui em BH mesmo. Eu não tinha dinheiro nem

para pagar um cinema! Então, assim, diversão era mais andar de bicicleta na rua. Não tinha muito o que fazer não. Era mais escola e casa, mesmo...". Não é sem razão que ela diz que "meu mundo é a escola".

Mas no caso de Bela, avançar mais e mais, todos sabiam disso na família, se deparava com a dificuldade concreta estabelecida pela concorrência de candidatos mais bem preparados para o vestibular de Comunicação Social da UFMG. Mesmo que a família – e isso foi discutido em casa – aprovasse a escolha de Bela, todos sabiam que “ia ser muito difícil eu passar”. Entretanto, por ser a primeira tentativa no vestibular, observa-se que a família não produziu – mesmo que ela possa ter existido de alguma forma – aquela pressão característica sobre a vestibulanda. Ela tinha como trunfo o fato de estar terminando o 2º grau. Caso sofresse um revés, poderia se preparar melhor para o próximo ano. Mas era também trunfo ser “estudiosa”, o que toda a família reconhecia e elogiava. Eles expressavam uma confiança em Bela que ela própria em si não tinha.

É em um clima de confiança completa da família e de incertezas reais colocadas pela formação básica que Bela vai prestar o vestibular que, segundo ela “foi um drama”. Embora tenha sido classificada para a segunda etapa do vestibular, ela sabia que os pontos que havia conseguido na primeira etapa (cerca de 60%) não ofereciam a ela qualquer margem de vantagem na competição. Para a segunda etapa ela iria largar no pelotão de trás na corrida do vestibular: “Aí eu tentei...é... correr atrás, para ver livros. Então, eu estudei muito assim...Português, Geografia, História. Ah... o mesmo ritmo... o cursinho, acho que de manhã e eu estudava em casa, de tarde e às vezes à noite. Ah... deixa eu ver... ah, não sei, eu estudava tanto, acho que era o dia inteiro. Hoje em dia nem sei como é que eu tinha tanto ânimo”.

Toda essa dedicação foi recompensada, embora as primeiras notícias não tenham sido muito animadoras. É que Bela foi muito mal na prova de História. E seu nome, como ela mesma previa, não saiu na lista dos aprovados. Entretanto, ela ficou como a primeira ou segunda excedente na lista dos reprovados. Observemos seu relato acerca da entrada na UFMG:

Na segunda etapa eu fiz a prova, assim, de Português acho que eu errei só uma, de Geografia também eu fui bem, mas de História eu fui supermal. E aí...é...eu achava que eu não ia passar mesmo. Mas minha mãe ainda ficava: - ‘Não, não, a

gente tem que ter esperança, que...' Mas, quando saiu o resultado eu não passei. Eu entrei na segunda chamada! Assim, a família, os parentes, eles ficaram mais chocados de eu não ter passado, do que eu. Porque eu vi que a prova, eu não tinha ido bem na prova mesmo. Aí, assim, eu fiquei chateada mas... não foi assim uma coisa... eu não fiquei muito chocada não. Aí...é... eu fiquei fevereiro à toa e no começo de março eu comecei a estudar para o vestibular de novo. Peguei, fui pegar apostila para... porque aí eu ia fazer cursinho no meio do ano. Aí, me falaram que tinha tido, como é que fala? Segunda chamada na UFMG. Minha mãe ficou me enchendo a paciência para eu ligar. Minha mãe sempre foi assim. Curso de Comunicação acho que tinha 27 por vaga, era um absurdo de gente!.. eu falei não, não é possível que alguém vai passar e vai desistir. Não vai ter vaga, não vai! Ela: - 'Vai, liga e tal!'. Aí eu liguei e perguntei até desiludida, já... falei não vai sair nada mesmo. Aí a mulher falou, perguntou meu nome, aí eu falei que era Bela. Aí ela falou meu sobrenome...aí eu falei: Ah, nossa, não é possível (sorrindo muito).Nossa! Mas acho que a felicidade foi muito maior do que quem passou na primeira etapa, porque eu já não tinha nenhuma esperança.

E - Você não estava contando com isso mais...

C - É. Eu já nem... eu já estava estudando para o cursinho, para o vestibular de novo. Eu não estava mais contando com isso! Aí quando ela falou que eu tinha passado eu fiquei muito feliz, até chorei de alegria! Liguei para todo mundo! Todo mundo ficou chorando lá! Ah! Minha filha passou! Só que assim, eu fiquei até sem graça porque minha irmã, ela também tinha feito, ela passou na primeira etapa, só que na segunda ela não passou [para Medicina]. Eu me sentia alegre e triste, não é? Assim, a gente fica até com vergonha de comemorar, não é? Ah... eu lembro que ela [a mãe] também ficou muito feliz. Minha mãe chorou! Minha irmã chorou também! Meu pai...nem...Ele nem ligou! Falei com ele: - Ah, passei no vestibular, passei e tal...Aí, ele: - 'Ah, parabéns!' Bateu no ombro assim: - 'Parabéns!..' ' Assim, como se eu falasse assim...(risada)... Fui ali comprar pão. Aí ele: - 'Ah, tudo bem, minha filha..." (Risada).

Mas, de sua vida universitária nada sabemos, a não ser o fato de que, segundo consulta efetuada junto aos arquivos da FUMP, observando-se seus resultados acadêmicos, ela continua uma universitária academicamente brilhante.

### **CAPÍTULO III**

#### **A VIDA UNIVERSITÁRIA: POSSIBILIDADES E LIMITES**

Para se compreender alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer. A vida faz sentido ou não para as pessoas, dependendo da medida em que elas conseguem realizar tais aspirações. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida; algumas vezes, porém, isto ocorre de

repente, associado a uma experiência especialmente grave. Sem dúvida alguma, é comum não se ter consciência do papel dominante e determinante destes desejos. E nem sempre cabe à pessoa decidir se seus desejos estão dirigidos para outros, para o meio social. Quase todos têm desejos claros, passíveis de ser satisfeitos; quase todos têm alguns desejos mais profundos impossíveis de ser satisfeitos, pelo menos no presente estágio de conhecimento.

**Norbert Elias**, *Mozart*.

Concentramos os nossos esforços nos capítulos anteriores para mostrar, em um momento, a existência de estudantes pobres no ensino superior, em outro, qual o caminho escolar trilhado por seis jovens das camadas populares, em um passado mais recente. Neste capítulo colocamos em pauta, a partir dos relatos de cinco jovens, uma série de experiências vividas que revelam não só um universo de possibilidades mas também os limites colocados pela aventura universitária por eles empreendida. No nosso entendimento, as experiências vividas pelo universitário proveniente das camadas populares, pouco conhecidas na literatura científica, são esclarecedoras de um tipo de vida levado a cabo, marcada de forma acentuada por necessidades econômicas, por um pertencimento de classe. O nosso esforço é para mostrar as condições de vida e de estudo do universitário pobre. E, por mais que essas condições pareçam comuns a todos os estudantes – independentemente de suas origens sociais -, torna-se necessário não nos esquecermos que elas encerram um componente de angústia que não aparece nas vivências e preocupações dos universitários mais aquinhoados material e culturalmente. Do contrário, como é que nós explicaríamos a excessiva preocupação cotidiana com dinheiro por parte do estudante entrevistado para morar, comer, comprar livros, roupa, pagar passagem, tirar xerox...? Essas preocupações mezinhas constituem o cerne da preocupação dele porque ele sabe que, se não der resposta a elas, não poderá pensar além, no objetivo maior, a conclusão do curso. É como nos diz Márcio: “O meu maior problema é dinheiro! Dinheiro!”.

Neste caso, não se trata de um viés do olhar do pesquisador ou uma redução de todas as manifestações do universitário pobre pesquisado a uma condição material. Mas é exatamente a satisfação das necessidades básicas que pode liberar esse sujeito para outros empreendimentos constitutivos de uma boa formação escolar, da construção da identidade e

da afirmação no mundo, além de assegurar as vantagens escolares que todos eles acumularam em um ambiente hostil a empreendimentos desta natureza.

Quando olhamos para as manifestações de universitários pertencentes a outros meios sociais que freqüentam cursos na UFMG (Nogueira, 2000), percebemos muito claramente que as “estratégias de excelência” utilizadas pela família e pelo próprio jovem (escolha dos estabelecimentos de ensino, utilização do capital de informações sobre o sistema educativo, as formas de gestão da carreira escolar, o investimento do capital social e profissional paterno, as estadas no exterior) permitem perceber escolaridades “no decurso das quais pouco espaço se deixa ao acaso; em que a antecipação e a previdência primam sobre a correção dos desvios; em que a formação intelectual e a preparação para a autonomia têm precedência sobre a formação profissional e a relação pragmática com o conhecimento; escolaridades que se desenrolam num horizonte temporal estendido que autoriza o pressentimento da chegada aos níveis mais altos da pirâmide escolar e que se dão em escala internacional, propiciando, desde cedo, a experiência de outros sistemas de ensino e a aquisição de um *habitus* cosmopolita” (Nogueira, 2000:151). Preocupações e práticas que assinalam um distanciamento e uma diferença significativos daquelas empreendidas pelo estudante por nós entrevistado.

Nesse sentido, as unidades significativas construídas a partir dos relatos irão orientar a análise que faremos de um cotidiano vivido pelos nossos sujeitos, de acordo com as circunstâncias nas quais eles se inseriram, em busca da ampliação de horizontes. Essas unidades significativas foram organizadas em três grandes momentos que desvelam parte do cotidiano desses jovens, vivido principalmente nos quatro primeiros períodos universitários: as condições materiais de existência, a vida de estudante e a vida acadêmica levada a cabo dentro da UFMG.

A opção utilizada para organizar o capítulo II – percorrer a trajetória escolar de cada sujeito -, foi abandonada no capítulo III. Neste capítulo essa opção seria fastidiosa. É que muitas vivências (mesmo vividas com intensidade particular por cada sujeito) parecem repetir-se a cada história investigada. Neste caso, essas vivências foram organizadas tomando como referência o conjunto das manifestações dos entrevistados, que constituía um núcleo comum significativo, predominante e recorrente, repleto de intensidade.

Neste contexto, o primeiro período universitário é um tempo crucial de descobertas e será um semestre de referência. As ações empreendidas pelos universitários se alicerçam nesta primeira experiência. Ele será um tempo em que se deverá aprender tanto os conteúdos necessários para uma boa continuidade do desempenho acadêmico como também a decodificar uma série de procedimentos (de professores, de colegas, de instituição, do espaço universitário e da cidade), que serão necessários e possibilitadores de uma permanência menos sacrificada no interior da Universidade. Não é sem razão que Coulon (1995:142) afirma que "aprender seu ofício de estudante significa que é preciso aprender a tornar-se estudante; caso contrário, é eliminado ou auto-elimina-se porque permanece estranho a esse novo mundo". Esse é um período no qual se deve aprender muito rapidamente a dar respostas às exigências simbólicas colocadas pelos cursos seletivos (e prestigiosos) tais como falar, vestir, andar, apresentar resultados iguais aos dos colegas, ou seja, responder a todo um padrão que se construiu acerca do conjunto de estudantes que freqüentam esses cursos.

No nosso caso, o estudante irá descobrir muito cedo que o processo de filiação acadêmica e institucional é longo e de difícil efetivação. Os dados vêm mostrando que a filiação é algo complexa e envolve algumas circunstâncias tais como utilização satisfatória do tempo, disposição do estudante para tomar contato real com o curso, ser aceito pelos colegas e professores, apresentar um bom desempenho acadêmico, ocupar de forma significativa o espaço universitário e saber encaminhar de forma satisfatória as questões materiais. Utilizamos aqui o conceito de filiação naquele sentido que Coulon (1995:142) dá a ele: "descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior", porque, como mostraremos a seguir, é necessário todo um esforço para a aquisição de códigos de decifração adequados para se efetuar uma leitura apropriada da complexa cena universitária, considerando-se ainda as carreiras escolhidas por esses jovens.

### **1. A Condição Econômica do Universitário Pobre**

A entrada do estudante pobre na Universidade produz uma série de necessidades. No nosso caso, o atendimento ou não dessas demandas é o que melhor revela e explicita a

condição econômica necessária para se fazer frente às exigências materiais e culturais com as quais os estudantes se defrontaram no decorrer de quatro períodos.

Podemos perceber pelos relatos que, se a condição econômica não é determinante das ações e práticas a serem desenvolvidas no interior da Universidade e mesmo fora dela, pois sempre há uma forma de contornar essa condição econômica, mesmo que a solução empregada não a contorne de forma definitiva, não se pode ignorar que ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem um certo sofrimento nos jovens.

Quando as necessidades econômicas se tornam críticas, o sujeito é obrigado a dar respostas à situação. Normalmente, eles tendem a solucionar as questões vivenciadas pela via do trabalho. É o caso de Márcio, que se lança a uma série de concursos públicos (do Tribunal de Contas da União, de Técnico do Tesouro Nacional, do Curso de Formação de Oficiais da Polícia Militar de Minas Gerais) e de trabalho temporário como supervisor de coleta de dados para o Censo do IBGE, estágio remunerado (de horário integral), entre outros, procurando dar uma rápida resposta para a precária situação econômica de sua família. Ou mesmo Rosa, que retira parte preciosa do tempo necessário de sua formação no exigente curso de Medicina para ministrar aulas particulares via FUMP e assumir um posto de professora de Química e Biologia em uma escola pública noturna na cidade de Betim. Não é sem razão que os dois apresentam o menor Rendimento Escolar, como veremos mais adiante. Nos outros casos não se observa esse movimento, mas o desejo de efetua-lo está sempre presente.

Entretanto, observamos que as necessidades econômicas – morar de forma mais adequada, auxiliar na manutenção da casa, efetuar a sua própria manutenção dentro e fora do espaço universitário, nesse caso, não podem ser solucionadas imediatamente. Elas se resolvem muito lentamente. O importante aqui é reconhecer que as necessidades econômicas retiram do estudante concentração necessária para dar resposta aos estudos. Uma resposta importante do universitário à questão econômica é a entrada em um Projeto de Pesquisa, monitoria, bolsa de iniciação científica e estágio. Mas a entrada nessas instâncias estão condicionadas à entrada no Ciclo Profissional. Apenas Esdras, até o término das entrevistas havia descoberto no 4<sup>o</sup> período a porta de entrada para essa via, mesmo que outros



tivessem tentado descobrir os seus segredos, como Alice, que se sentiu “enrolada” com o desencontro de informações e se cansou do “jogo de empurra” que os professores fizeram com ela. Ao passar-se por essas vivências ( procurar trabalho, estágio, ver suas iniciativas recusadas...) concomitantemente ao ato de estudar, perde-se o "prazer de fazer as coisas". Ainda, aqui, a própria ajuda que a FUMP oferece, principalmente com a Bolsa de Manutenção, o jovem a emprega, também, para resolver questões de sua família, como Márcio, que empregava a maior parte da Bolsa de Manutenção no pagamento de material de construção, em detrimento da aquisição dos livros necessários; e Maurício, que contribui na compra de lixas e vernizes para que o pai possa tocar suas empreitadas, ou mesmo Rosa, que auxilia no pagamento de água, luz e telefone da sua casa.

Os familiares dos pesquisados vivem em um estado de fragilidade econômica que não suporta os menores contratemplos como, por exemplo, uma doença inesperada, a ameaça ou perspectiva de se mudar (de residência ou de moradia estudantil, de república). Nesse caso, é quebrada a "estabilidade" experimentada em alguns momentos da trajetória universitária. Observa-se somente um caso em que houve mudança econômica, para melhor, no decorrer da pesquisa: a mãe de Esdras foi eleita vereadora de uma pequena cidade, com o salário de 500 reais, mas suficiente para equilibrar a vida econômica do filho universitário.

Observa-se que os constantes pedidos de dinheiro, principalmente para aqueles provenientes do interior (Alice, Esdras e Maurício), colocam o universitário em uma situação de constrangimento perante a família. Ele tem certeza de que está "criando" um problema para a família, que não vem conseguindo solucionar os problemas criados pelo filho diante de suas necessidades materiais, tendo que admitir a presença de terceiros como condição relevante na manutenção econômica do filho no espaço universitário, como a mãe de Alice, que sempre recorre aos parentes para ajudar na sua manutenção em Belo Horizonte. Ou mesmo Esdras, cujas despesas eram financiadas por uma tia. Vale ressaltar aqui ainda o desespero do pai de Maurício (raspador de tacos), para auxiliar nas despesas do filho, mesmo porque cursos de horário integral com o nível de exigência acadêmica dos aqui investigados não oferecem margem de tempo para o estudante lançar-se aos chamados “bicos”, sem um visível prejuízo acadêmico.

As necessidades acarretam nesses sujeitos um sentimento de injustiça por não poderem participar de forma mais digna de todo um universo de possibilidades que se oferece ou mesmo não poderem dar respostas àquelas necessidades mais elementares. É como se o universitário fosse obrigado a desenvolver um sistema de contenção, fosse obrigado a não pensar na existência de coisas simples, mas que dão prazer, como sair com os colegas, ir ao cinema, ao Centro Esportivo Universitário (CEU), tomar cerveja, comprar um livro, uma roupa, um calçado, frequentar churrasco da turma. Por outro lado, se "caem na tentação" e prejudicam o orçamento e ficam acometidos de um sentimento de culpa, tornam-se possuídos de um sentimento de ter gasto com prazeres supérfluos.

Essa situação econômica produz ainda aquilo que denominamos aqui de questões paralelas à Universidade. São exemplos de questões paralelas os problemas familiares, a condição de moradia, as necessidades de roupa, calçados e lazer. As questões paralelas englobam tudo aquilo que não se refere estritamente ao acadêmico, mas que o influenciam e limitam as possibilidades de uma produção desejada que, em certos casos, está longe do ideal. As questões paralelas funcionam ainda como um termômetro eficiente para se detectar a qualidade das manifestações subjetivas produzidas pelos jovens pesquisados no decorrer dos semestres investigados. É que na maioria dos casos elas são produtoras de uma angústia incontrolável pelos jovens.

A impossibilidade de dar encaminhamento satisfatório às questões que demandam recursos econômicos acena comumente a esses jovens com a perspectiva de não concluírem o curso universitário escolhido. Mesmo assim, eles alimentam sempre a esperança de que o sacrifício será recompensado amanhã, sentimento muito parecido com a idéia religiosa da salvação da alma, como se o espaço universitário fosse um espaço de provação com data marcada para acabar (a formatura) e a conseqüente purificação (a entrada no mercado de trabalho). Vivem nessas circunstâncias aquela situação assinalada por Hoggart (1975:175), de não poderem viver todo o prazer que essa experiência pode proporcionar, atormentados simultaneamente pela incerteza e pela ambição.

Por último, observa-se que todos os entrevistados, no conjunto das entrevistas efetuadas, revelaram um cansaço evidente ao expor a situação econômica de forma tão repetitiva, tão recorrente, como se o tempo vivido nos diferentes semestres não tivesse

operado qualquer mudança que pudesse ser entendida como alento necessário para um caminhar de forma mais tranqüila e feliz.

Essa condição econômica adversa, considerando-se os cursos que esses sujeitos freqüentam, que exigem não só um bom desempenho acadêmico mas também apresentação e representação social, torna os universitários pobres sujeitos incertos, que manifestam raros momentos de alegria no decorrer das entrevistas efetuadas, como, por exemplo, aquela alegria incontida quando da passagem no vestibular. A vida universitária, para eles, é uma vida que comporta um forte sofrimento.

### 1.1. *Os Usos da Fundação Universitária Mendes Pimentel*

Para os nossos entrevistados, a forma mais imediata e possível de enfrentar as necessidades materiais é buscar os serviços da FUMP. Se em um passado mais remoto essa instituição funcionou como uma instância que procurava garantir, desde a sua fundação, as condições possíveis aos universitários pobres, "desprovidos de fortuna", para que eles pudessem concluir seus estudos, apoiada em uma visão filantrópica que evoluiu para uma assistência profissional, nos dias atuais, na visão de todos os entrevistados, não seria possível empreender a trajetória universitária sem a presença da FUMP na vida deles. Hoje ela é uma instituição necessária para o estudante pobre com a condição econômica anteriormente discutida.

Para aqueles de Belo Horizonte, a FUMP entra em suas vidas um pouco antes do vestibular, quando ficam sabendo pela imprensa da possibilidade de isenção da taxa de inscrição ao concurso mediante uma entrevista "socioeconômica". São efetuadas milhares de entrevistas todos os anos com esse objetivo. Outros, descobrem essa possibilidade através de seu professores no ensino médio, que foram, eles mesmos, "bolsistas" e utilizaram os benefícios oferecidos pela FUMP no decorrer de suas vidas estudantis na UFMG. Esses professores incentivam os alunos a fazerem o vestibular, a buscarem a liberação das taxas de inscrição. Eles vêem esses benefícios como um "direito" do aluno pobre, como foi o caso de Márcio.

A FUMP entra ainda na vida dos sujeitos investigados através de estudantes por ela atendidos que possuem contato com o calouro. São estudantes que moram nas cidades de onde nossos entrevistados são originários, que conhecem o funcionamento da FUMP e ensinam o caminho aos colegas, como foi o caso de Alice e Esdras, por exemplo.

Outra forma de tomar conhecimento da FUMP é o trabalho de divulgação efetuado pela própria Fundação no decorrer do processo de matrícula ou mesmo do efetivo trabalho efetuado pelos profissionais da assistência, quando da apresentação e recepção aos calouros em suas respectivas unidades. Estes profissionais são convidados por aqueles que organizam as recepções a exporem o leque de benefícios oferecidos pela FUMP e a forma de se ter acesso a eles, ou seja, explicitam, na linguagem dos estudantes, aquilo que é necessário para ser considerado "aluno carente".

Observa-se que a busca da FUMP, para aqueles que se enquadram em uma dessas situações descritas, é imediata. Mesmo assim, alguns estudantes muito necessitados, mas também mal informados, vão viver à mingua no primeiro semestre, por desconhecerem as possibilidades de ajuda da Fundação.

A FUMP oferece um leque significativo de benefícios aos estudantes. No nosso caso, eles fizeram uso da Bolsa de Manutenção, recebendo uma quantia equivalente a 150 reais mensais (valores de 1999), oferecida prioritariamente a alunos pobres que freqüentam cursos de horário integral. O benefício, obedecido um determinado tempo de carência após a formatura, deverá ser devolvido aos cofres da Fundação. Nessa modalidade, em certos casos, o estudante irá adiar até o limite suportável a sua solicitação, em função do receio de contrair uma dívida que não se sabe se será possível saldar no futuro. Utilizaram-se também do preço reduzido de refeição nos diversos restaurantes universitários mantidos pela UFMG e administrados pela Fundação; demandaram a isenção de taxas escolares, principalmente a de matrícula; demandaram guias de consultas médicas de profissionais conveniados; submeteram-se a tratamento dentário efetuado no próprio espaço da Fundação; candidataram-se a vagas para professor particular através de um cadastro de alunos, mantido e acompanhado pela Fundação, ou outras formas de trabalho como o estágio remunerado e, em um caso, assistência pedagógica. Entretanto, observa-se um certo medo dos entrevistados de buscarem ajuda, principalmente daqueles que revelam uma necessidade de

acompanhamento psiquiátrico ou psicológico, isto é, eles sabem da existência desse tipo de benefício, mas procurá-lo é admitir que estão “doentes”.

É comum ao estudante entrevistado, no momento do preenchimento do questionário, solicitar todas as modalidades de benefícios. Aparece um certo receio de não se ser pobre suficientemente para merecer os benefícios da FUMP. Esse temor revela um desconhecimento dos processos internos de análise da FUMP utilizados na alocação dos benefícios, o que leva determinados candidatos a, estrategicamente, mentirem e sonegarem informações, procurando maximizar a ajuda a ser recebida. Como mostramos anteriormente, a FUMP, nos dias atuais, possui critérios mais abrangentes de análise sócioeconômica, o que de certa forma amplia para além daqueles mais miseráveis os benefícios disponíveis aos universitários.

Ao manterem os primeiros contatos pessoais com os profissionais da FUMP, principalmente com as assistentes sociais, essa imagem se desfaz e dá lugar a um sentimento de confiança e uma maior crença no trabalho desenvolvido pela Fundação.

Para o estudante que é encaminhado para algumas modalidades de trabalho, como aulas particulares, estágios remunerados e bolsa de trabalho, observa-se que eles retiram

tempo de estudo para executar essas tarefas com evidentes prejuízos para o desempenho acadêmico, como é o caso de Rosa.

Para todos os entrevistados a assistência oferecida e utilizada funciona como a liga mais significativa na frágil estrutura econômica à qual o jovem está vinculado, na esperança de concluir seus estudos universitários.

### *1.2. As Condições de Moradia.*

Para aqueles que vieram do interior, a questão da moradia tem de ser cuidada imediatamente mas raramente as primeiras soluções se revelam satisfatórias. É que em quase todas as situações não se pode escolher o local de moradia, contentando-se com o possível, dada a fragilidade das condições econômicas às quais esses sujeitos são submetidos. É o ato

de conviver com os colegas de moradia, repúblicas, ou amigos/parentes que irá determinar o rumo a ser tomado quanto a essa questão, que afeta diretamente as formas de estudar do jovem: no primeiro semestre o estudante efetua seus estudos individualmente, o que prejudica e impossibilita a integração com um grupo maior. O relato de Maurício revela a dificuldade de se lidar com essa questão, ditada pelas reais condições de vida de sua família:

Puxa vida! Onde eu vou ficar? Eu não conhecia BH direito, não é? Eu já tinha vindo aqui, mas não conhecia, não é? Então o meu pai sugeriu: - 'Ó, eu posso conversar com o meu compadre, não é? E... parece que ele mora em uma casa grande, não é? Só um casal de velhos. E então eu vou ver se eu consigo para você ficar lá'. Eu lembro que isso aí... faltava o quê? Faltava menos de duas semanas...[para as aulas se iniciarem].

As formas de moradia utilizadas pelos nossos sujeitos são diversas e apresentam também diversas condições. Nos relatos, a questão da moradia aparece como um elemento prioritário para um possível bom desempenho acadêmico, e os entrevistados irão falar dela o tempo todo. Os relatos (por vezes bastante longos) deixam transparecer uma inquietação que sobressalta esses sujeitos com a instabilidade vivenciada quando da busca e da utilização da moradia.

Estamos denominando aqui de moradia as formas de habitar utilizadas pelos nossos entrevistados que, como afirmamos acima, são diversas: a casa da família, a moradia de "favor" com parentes e amigos, a moradia estudantil (Borges da Costa ou mesmo os novos prédios do Bairro Dona Clara) e a república propriamente dita.

Márcio mora com a família em uma casa cedida por uma amiga. Para Márcio, a luta é para pôr fim a um processo de constantes mudanças que marcam a sua vida e poder, assim, afastar de vez o fantasma do problema da moradia. Quando da primeira entrevista para falarmos do primeiro semestre, apareceu como uma grande preocupação do entrevistado e família a questão aqui tratada, porque a senhora que havia cedido a casa, após alguns anos de empréstimo, solicitou o pagamento de 200 reais de aluguel, quantia impossível de ser paga pelos moradores. Essa cobrança "apressou" a família a dar uma resposta possível a esse problema. Dessa forma, a família lança mão de uma pequena poupança, como entrada, e compra a prestações, pelo valor de 2.700 reais, uma "área de direito" em um terreno ocupado há bastante tempo, às margens da Avenida Cristiano

Machado, nas imediações do Bairro Floramar, zona norte de Belo Horizonte. Essa preocupação aparece de forma clara no diálogo entre pesquisador, Márcio e sua mãe:

E - É... no semestre passado, no final ali do semestre passado, a gente fez a entrevista em maio, não sei se você se lembra, não é? Você estava vivendo uma situação bastante complicada que era a situação da moradia...

M - Ham, ham...

E- Como é que está isso?

M - Está da seguinte forma...a gente queria mudar daqui porque estava se sentindo mal com a pessoa pedindo aluguel da casa ...e...essa coisa toda. Acabou o seguinte: a gente pegou e ficou porque a gente estava construindo a nossa casa, lá. E não ia sair mesmo! Ela pegou e parou de encher o saco e a gente pegou e acomodou...não, pelo menos não A-C-0-M-0-D-0-U... de tudo não, mas é...mas... não tem...

D. J - Ela parou de pedir porque está vendo que a gente está construindo...

M - ...mas...não tem como também...não tem como, então...não adiante a gente falar. Se ela pedir, falar, ó, amanhã eu quero que saia, aí a gente sai, tudo bem. Mas...ah...falou que não tem como pagar...a gente está construindo...está fazendo o negócio lá ainda, então...ficou...

E - Mas está adiantada a construção?

M - A gente levantou as paredes, não é?

D. J - Falta porta, janela...

M - ...botou a laje, já.

E - Já?

M - Botou a laje, inclusive, está vendo ali (apontando para algumas caixas de azulejos amontoadas na sala/cozinha)...

E - Os azulejos, não é?

M - Azulejos...tudo para o banheiro já tem...

D. J - as peças do banheiro...

M - ...quer dizer...não tem...está faltando algumas coisas...

D.J -...pia, torneira...

M - ...esses metais, não é? Torneira, a ducha...esses aí...

D.J - ...descarga...

M - ...descarga...a válvula. Essas coisas assim não tem não. Mas está adiantado lá, vamos ver. Inclusive, agora, está passando ... a obra do metrô aí... acho... me parece que essa canalização do córrego ali está para esse ano que vem...

E - Ham, ham!...

M - Vão descer uma rua lá, vai melhorar bastante...

E - Quem sabe a gente não faz a outra entrevista lá, hem? (Sorrisos gerais).

M - Oh, quem sabe...tomara...

D.J - (Alegre). Você pode ir conhecer lá, depois...

E - Se você quiser ir lá, Márcio, eu vou lá, depois...não tem problema não... Mas minha pergunta é esta: esta questão da casa...é... tem interferência na Escola? Isso que eu quero saber.

M - Olha, tem interferência demais, viu?

D.J - Ele fica muito preocupado...

M - Eu fico muito preocupado com o negócio e...embanana meu meio de campo lá todo, ué...

D.J - Eu fico querendo acalmar ele...mas eu não fico calma...(sorrisos).

M - Aqui...eu fico preocupado com o negócio, ah, tem que pagar isso, tem que pagar aquilo... Inclusive, dois meses aí eu estou com... estou com o orçamento todo comprometido...estava pagando prestação lá, ainda bem que termina a semana que vem, agora, termina...

D.J - Só a partir de dezembro que tranqüiliza um pouco...

M - Mas é...

D. J - ...aí entra nas portas...

M - Aí entra nas coisas... mas aí já melhora bastante, já passou a fase mais crítica, lá. E...mas é uma preocupação que você fica, pô! Antes, ficava mais preocupado... (pigarreia)... ficava mais preocupado porque...eu querendo poder ter tempo para poder estudar para o TTN [o concurso de Técnico do Tesouro Nacional para o qual Márcio se preparava] lá, queria passar no negócio de qualquer maneira...estudei demais da conta, mesmo, lá e era uma preocupação que vinha tirar...assim, tirar da linha...(pigarreia) ...e também tirar da linha da Escola, também. Tanto que agora eu falei, não quero nem saber mais disso. Sabe, eu não trago isso como problema mais não...esse problema de casa.

E - Sei!

M - Não ligo mesmo...posso estar com o maior problema do mundo lá...se eu tiver que estudar lá, vou estudar e...me abstraio do resto, de problemas externos...

E - Tem conseguido fazer isso?

M - Mais ou menos tenho...(sorrindo) É difícil...é difícil, mas dá para fazer sim. (Pigarreia). Eu estou dando um valor muito grande, agora, para o Curso [de Direito], sabe?

Como o próprio diálogo explicita, a solução do problema da moradia, mesmo nos moldes populares, para aqueles mais necessitados é um processo longo e recoberto de enormes sacrifícios e privações que normalmente coloca esses sujeitos na dependência da ajuda de terceiros, para se manterem e manterem as esperanças de se livrarem dessa situação. Mas livrar-se dessa situação exige um sobre-esforço de todos na alocação solidária dos recursos disponíveis para a solução do problema.

E nesse caso o que nos interessa do ponto de vista da pesquisa é o investimento não só financeiro, porque o pesquisado lança mão dos recursos oferecidos pela FUMP, como a Bolsa de Manutenção, para ajudar nas despesas da construção, o que com certeza piora e impossibilita, por exemplo, a aquisição de material escolar, como os livros, além de lançá-lo em uma profusão de "bicos". Interessa, prioritariamente, o investimento psicológico do



jovem - não podemos esquecer que Márcio, à época, contava com apenas 19 anos - e todo o desgaste provocado por esse investimento e seus possíveis efeitos sobre a sua produção universitária. Não é sem razão que dentre todos os entrevistados Márcio é aquele que, até o momento da finalização das entrevistas, apresenta o rendimento acadêmico mais irregular, além do fato de ter sofrido duas reprovações. Ele se apresenta como um sujeito nervoso quando se trata de relatar suas condições de moradia. Ele tem consciência de que pouco pode fazer para encaminhar as questões como gostaria, mas nem por isso, deixa de sofrer e expressar uma sensação de que está perdendo a juventude e que "gostaria de ser um cara normal, da minha idade". É que, diferentemente dos colegas, Márcio tem de se posicionar do ponto de vista de quem é responsável por uma situação complexa, sem soluções aparentes.

Porém, quem mora "de favor" com amigos e parentes, mesmo oferecendo alguma contribuição financeira, acredita que essa forma de morar tem os seus inconvenientes. É o caso de Maurício, como dissemos anteriormente, que é proveniente do interior e não possuía recursos suficientes, até o momento do encerramento das entrevistas, para mudar-se para uma "república", o que parece ser um sonho alimentado. Para ele essa nova e desconhecida forma de morar ofereceria maior "liberdade" de movimentos.

Recebido de forma carinhosa por um amigo de infância do pai, Maurício mora com um casal sem filhos que alugou pela quantia de 100 reais um quarto só para ele, com condições aparentemente ideais para o ato de estudar. Mas o que o aborrece é não poder ver televisão, não poder ouvir música, não poder tocar violão, ouvir rádio e receber irmãos e pais quando eles necessitam vir a Belo Horizonte, sobretudo em casos de doença. Por exemplo, no primeiro semestre universitário um irmão de Maurício passava por um "surto psiquiátrico" e mereceu cuidados hospitalares na Capital. Seu irmão, após ter alta médica, passou um dia na sua companhia na casa onde mora, atitude que foi motivo de preocupação para os donos da casa, conforme nos esclarece seu relato:

M - Olha... eu sempre fui, eu sempre fui uma pessoa muito compreensível [sic], eu sempre procurei ponderar as coisas. Mas eu vejo que a vida deles não é... A vida deles não é fácil, não é? Eu sei que eu presto, que rendo ou não eu presto alguma ajuda a eles, não é? Eles moram sozinhos, não é? É... o R. é meio adoentado, ele está sempre no hospital, então eu acabo ajudando eles em alguma coisa. Então, eu nunca fui assim de ter aquele espírito vingativo, não é? "Agora é a minha vez". Mas... se eu penso em mudar hoje, não é? É porque... até mesmo porque a situação deles lá é instável, nem eles sabem por quanto tempo eles vão continuar morando,

lá [trata-se de uma casa pertencente ao espólio da família]. Então, querendo ou não, eu tenho que pensar nisso, também, não é? Mas eu sei que da parte deles não tem problema nenhum eu continuar lá.

E – Você está pensando ir para onde?

M - Não sei! Definitivamente, eu não quero morar com parente, não é? Mesmo se minha avó...Eles me dêem, não é, total apoio, mas, questão... eu via a dificuldade, é muito longe, não é? Uma dificuldade terrível.

E - Sua avó mora em Venda Nova?

M -É. Lá no bairro Sevilha. Então, totalmente fora de mão, e o ambiente não me agrada em nada. Eu estava pensando aí que, talvez os amigos da minha cidade estão querendo montar uma república, não é? Até mesmo... eu procurar uma república, porque... se for o caso, não é, de eu mudar. Mas não tem nenhum... Não tem nada definido.

O relato de Maurício ilustra a complexidade que é morar de favor e as implicações que isso gera. Mesmo porque, no seu caso particular, morar com os parentes, ainda que eles sejam solidários com as questões do universitário, depois que se experimenta uma curta autonomia com a saída do lar paterno, torna-se impossível, ainda mais quando os parentes moram em bairros pobres, carentes de recursos (por exemplo, ônibus e telefone) e distantes do espaço universitário. Maurício acredita que ele teria seus movimentos limitados caso fosse morar com os parentes, e que, morar como mora, gera nele um certo sofrimento ao se dar conta de que "tem coisas que você tem que abrir mão", como aquelas atividades anteriormente mencionadas.

Nota-se ainda uma certa solidão vivida pelo entrevistado por não possuir no local da moradia sujeitos com os quais possa trocar experiências e falar de sua relação com os estudos e daquelas questões vivenciadas no dia-a-dia da Universidade. É o que Esdras, que viveu uma experiência semelhante no primeiro semestre ao alugar um quarto de uma senhora, chama de "cotidiano tediante".

Ao final de seu relato, Maurício aponta para uma saída: a formação de uma república. Mas como é para o universitário pobre morar em uma república? Como é que se dá a montagem de uma república? Quais os efeitos dessa experiência na vida pessoal e acadêmica do estudante? As experiências de Esdras e Alice nos ajudam a compreender melhor essas questões.

Como o próprio Maurício enuncia, a república montada por Alice e colegas obedece àquele princípio de se agrupar em torno de pessoas conhecidas de uma mesma localidade, o que nem sempre é possível, considerando-se a cidade da qual o sujeito é proveniente. Mas no caso de Alice aparece uma revelação importante ao se perceber que as seis moradoras que constituíram a república são de uma mesma cidade, estão na mesma faixa etária (19 anos), freqüentaram boa parte do ensino fundamental e médio na mesma escola e, conseqüentemente, já se conheciam. O fato importante aqui é que elas consideram que estão na Universidade Federal porque receberam um ensino de qualidade no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, situado em uma pequena cidade do interior.

Mas essa estratégia de agrupamento de sujeitos provenientes de uma mesma região é antiga, como bem nos mostra a obra de Almeida Nogueira, onde se pode observar que os estudantes de direito que se dirigiam para São Paulo no século XIX montavam suas repúblicas com "conterrâneos". Dizia-se, à época, República dos Mineiros, dos Baianos, dos Fluminenses, dos Moços do Bananal... Mas Nogueira mostra também como a opulência das diferentes repúblicas marcava com precisão as origens sociais dos estudantes.

Um passo importante é superar a discriminação que recai sobre as moradoras de uma república. Alice revela que foram bastante discriminadas no prédio onde moram, ao ponto de os moradores, pessoas acima de 50 anos, não dirigirem a elas palavras nem responderem aos cumprimentos do dia-a-dia das novas moradoras. A síndica não recebeu bem a idéia de uma moradia com seis moças e avisou, mesmo na ausência de qualquer acontecimento que justificasse essa atitude, que não toleraria "bagunças" e que avisaria ao proprietário para não admitir república no prédio.

Até aqui, nota-se, o elemento que irá propiciar um reconhecimento das jovens como estudantes será o ato de estudar. Segundo Alice, todas as moradoras da república são muito estudiosas e dedicadas a seus cursos. Elas só foram aceitas no prédio quando reconhecidas como "estudantes".

Superadas as questões iniciais atinentes à montagem da república, um novo problema a ser superado é a difícil convivência com os colegas moradores, porque morar em república é se submeter a um cotidiano de tarefas divididas, cada uma em um tempo preciso, porque

da boa execução delas depende o dia-a-dia dos colegas, como se pode ver pelo relato de Alice:

A casa a gente só arruma no final de semana, não é? Porque não tem condições humanas de estudar e arrumar a casa durante a semana. Banheiro a gente lava duas, três vezes por semana e no sábado. Divide. É... É... Divide lavar banheiro, divide o filtro e as garrafas de água na geladeira, tem que dividir. Lavar pano de prato... toalha de rosto e tapete, tudo. Cada final de semana é uma e a gente faz assim, ordem alfabética. Tanto o banheiro quanto o filtro. [...] Almoço, eu não almoço em casa, eu almoço no bandejão. Então do almoço eu não participo. A compra é dividida dessa forma, em proporção, proporcional. Jantar, eu também não janto em casa, porque eu não gosto de jantar em casa, sempre na minha... Quando eu tive... tive que fazer regime por causa da hipoglicemia, eu tive que diminuir na minha alimentação, não é? Então, sempre tem que estar comendo de duas em duas horas, em um período de tempo, mas jantar, não gosto de jantar. Então, sempre eu trago de minha cidade bolacha, biscoito. Fruta eu vou no sacolão e compro. Leite eu gosto muito de leite e lanche à noite, e... e... Então, almoçar em casa, comer em casa, eu só como dia de sábado e dia de domingo. No sábado... é... eu que tenho que fazer almoço. Eu vou para o Inglês [aula], chego do Inglês e faço almoço. E... é... dia de domingo é em dupla. É... cada domingo é uma dupla em ordem... em ordem... uma ordem que a gente estipulou lá.[...] É... funciona assim. A casa é dividida também, mas como eu não estou em casa aos sábados, eu não participo [das outras arrumações] da casa, então por isso eu faço almoço nos sábados.

Essa rotina afeta diretamente os hábitos alimentares dos moradores da república, que normalmente nunca jantam nos dias de semana e passam com um "lanche", sem precisar a sua natureza. Como diz Esdras, quando dá vontade de comer alguma coisa "de sal", apela-se para o macarrão instantâneo.

Para os entrevistados, a importância de se morar na república é a "liberdade": pode-se assistir a tv e vídeo, ouvir música, receber os amigos e amigas, andar à vontade. A sala é o espaço coletivo de maior liberdade da república e não pode ser utilizado privativamente, em proveito próprio.

Ao contrário do quarto, que aparece como o único local privado na república e funciona também como um local privilegiado de estudos, mas, mesmo assim, de difícil partilha e convivência, porque seus moradores possuem estratégias de estudo diferentes e quase sempre incompatíveis: Alice estuda em voz alta, sua companheira de quarto estuda ouvindo rádio.

Assim, o ato de estudar na república implica por vezes lançar mão de estratégias alternativas, como estudar de madrugada, quando todos estão dormindo, já que não se pode estabelecer um "horário" de estudo comum a todos. Mesmo sendo o quarto o local mais "privado" ele é afetado pelo movimento da república:

Pois é. Lá na minha casa você viu que tem aquela sala, não é? E os três quartos e a cozinha, só. E o banheiro, não é? É claro! Então, às vezes televisão no último volume ou rádio no último volume, na cozinha ou no banheiro quando alguém está tomando banho e leva rádio. Então, como pela proximidade das coisas, acaba te incomodando, não é? Me inco... me incomoda demais porque eu não suporto estudar com barulho. Então foi... às vezes é horrível, porque você não... É... como você vai, ô, às claras, não é, abaixa o rádio um pouquinho fazendo o favor! Mas às vezes não dá. Às vezes de tanto você falar, pô, você falar de novo, vai ficar até chato. Era para a pessoa ter desconfiado! Está vendo, às vezes eu passo na casa toda com o livro na mão, e a pessoa não vê que eu estou estudando? Puxa vida! Eu estou estudando, quero silêncio!

A necessidade de estudar muito colocada pela competição interna do curso de Alice, incentivada pelos professores, exige condições satisfatórias para ser satisfeita. Mas Alice não pode controlar essas circunstâncias na república, o que provoca nela um certo desespero, deixando-a em um estado que, nas suas palavras, "dá nos nervos".

Mas a montagem de uma república implica constantes mudanças de endereço (Alice e Rosa duas vezes; Esdras, três vezes) provocadas não só pelo aumento dos custos com o aluguel, como também pela busca de lugares mais adequados ou mesmo mais próximos do *campus* universitário. Tudo isso gera uma série de aborrecimentos, tais como convencer o proprietário do imóvel desejado que "realmente" se montará uma república estudantil, procurar fiador, refazer endereço, trocar telefone e efetuar a mudança propriamente dita. Gera mais aborrecimentos ainda se ela acontecer no período de prova. Identifica-se assim um certo estresse causado por todo esse movimento.

Mas é a possibilidade de estabelecer um bom "entrosamento" e uma boa convivência com os colegas, com as novas amigas adquiridas que irá propiciar a experiência de morar em um local mais apropriado, mais saudável do ponto de vista da autonomia e das liberdades dos sujeitos, como bem relata Esdras:

Esdras - Aí, no semestre passado, no início do semestre a gente já foi morar lá... a gente já foi morar lá no... lá no Maleta. Aí, eu já fui para lá e... Aí é lógico que eu já sentia melhor, porque antes você morava em um quarto lá, que você não... não...

que não é sua casa. Agora, você passava a morar em um lugar que é você, você mesmo, não é? É lugar seu.

E - Como é que vocês conseguiram essa vaga lá, eu queria que você explicasse, assim...

Esdras - Isso foi é... Esse colega meu, o Luís, que está aqui, ele é... já tinha chamado para a gente morar com ele antes. Só que aí, eu falei, ó, por enquanto não dá, porque... agora eu não tenho dinheiro para comprar... comprar, digamos, móveis para cama, um colchão... Não tinha dinheiro para isso na época. Aí, ele...ele tinha falado no final do ano: - 'Ó, se o ano que vem você quiser ir para lá e tal...' Aí, a gente resolveu ir para lá. Aí, viu que era, em termos de custos, moravam quatro pessoas, seriam quatro pessoas, em termos de custo não ia... não ia alterar muita coisa. É... talvez ficaria até mais barato. A gente achou que ficaria mais barato um pouquinho. Então compensaria, eu acho que ficaria elas por elas, mas um elas por elas no melhor, porque você estaria em um lugar que não era uma casa de família, era uma casa onde você está morando, sua. Digamos assim. E... lá a gente procurou providenciar uns... um... viu mais ou menos como é que a gente poderia comprar os móveis, que ia precisar, em quanto ia ficar, não é? Se ficaria acessível e aí, a gente resolveu ir para lá, mesmo.

E - E como é que foi a ida?

Esdras - Valeu, valeu! Com certeza! Tem...e lá você pode falar, lá você está morando em um lugar que é seu. Ali é seu! Aí é você que está morando ali, você já tem uma liberdade, você pode chegar e ligar um som, escutar um som, ligar a televisão, assistir um vídeo, não é? E...é...às vezes a gente é... Aí a gente mudou para lá (risadas ). Para lá e tal é... como agora já morávamos, eu, ele e o Luís. Aí, de vez em quando a gente ia no cinema, alugava uma fita para assistir. Aí, já começou a... a ter uma melhora no entrosamento, né?

Por fim, observa-se que a experiência de montar e morar em uma república se transforma em um importante movimento educativo que vai auxiliando pouco a pouco na construção da identidade do jovem ao propiciar a si mesmo conviver com limitações de toda ordem (não saber arrumar casa, não saber cozinhar, não ter morado "junto" com colega ou mesmo um estranho no mesmo quarto e respeitar o espaço compartilhado). Essas circunstâncias necessitam ser superadas para uma convivência possível e necessária, para uma integração plausível no grupo. Observa-se nos dados que esse processo coloca o jovem frente a frente com faltas pessoais que são trabalhadas nas relações com os diferentes.

Segundo os entrevistados, essa convivência possibilita a construção de um sujeito mais coletivo, mais solidário e mais autônomo, capaz de viver novas relações de amizade e

companheirismo. Mas o olhar sobre esse cotidiano revela, sobretudo, as condições reais nas quais os universitários por nós investigados se submetem na preparação intensa e necessária para fazer frente às exigências colocadas pelas carreiras por eles escolhidas.

Mas outro caminho diferente daqueles trilhados pelos colegas também foi seguido. É o caso de Rosa, que, premida pelas injunções econômicas, foi viver na Moradia Estudantil Borges da Costa. No decorrer dos anos a Moradia Estudantil foi objeto de muita polêmica em função dos rumos que seus moradores deram para esse espaço e a forma oficial de entender esses encaminhamentos. As diferentes comissões de moradores estabelecidas ao longo dos anos e as ações da UFMG, empenhadas em estabelecer as condições mínimas de habitabilidade e um certo controle das situações que caracterizavam a Moradia Borges da Costa (como o fato de a maioria de seus moradores ser estudantes) e daquelas que o descaracterizavam (como o fato de ali se abrigarem sujeitos que não eram estudantes), surtiram pouco efeito.

Todos os relatos efetuados, principalmente pelas assistentes sociais da FUMP, atestavam as péssimas condições de habitabilidade da Moradia Borges da Costa. E ao longo dos tempos, o conjunto dos moradores passou a ser estigmatizado por diferentes reputações que se produziram sobre os "Borgeanos". O Borges, como era comumente conhecida a moradia, era um lugar de "maluco", de "doidão", de "maconheiro", de "drogado", de "prostitutas". Raramente se admitia ser o Borges também uma moradia de estudantes impossibilitados de efetuar uma outra "escolha". Morar no Borges, excluindo-se aqui os casos exóticos, não era uma opção. Era uma necessidade!

É nesse espaço que Rosa vai morar. Ela sabia ser o Borges um espaço possível, não ideal. Mas era nesse espaço que ela mantinha seu grupo de apoio, seus estudos, "sem custos econômicos", principal motivo de ela estar ali. Mas Rosa já tinha a experiência de habitar em moradia estudantil em Viçosa e aqui ela revela um certo "gosto", uma certa "atração" e "envolvimento" com a questão do Borges.

Do ponto de vista da nossa pesquisa, nos interessam aqui os acontecimentos vividos pela pesquisada no seu "conturbado" 4º período, quando ela ainda morava na Moradia Estudantil Borges da Costa, no momento da desocupação policial deste espaço, em função de uma ação movida pela Reitoria da UFMG, solicitando reintegração de posse. A

desocupação efetuada pela Polícia Federal se deu de forma violenta. Nas palavras de Rosa, "obedecendo uma estratégia de guerra". Isso porque, segundo Rosa, houve uma preparação para que a desocupação acontecesse, com a infiltração de um agente da polícia federal no Borges, para estudar os hábitos de seus moradores, momento em que as tensões se acirraram e os moradores do Borges começaram a sofrer "violências" por parte desse agente, como a depredação de um mural de protesto pintado por um morador do Borges:

Então foi um período muito difícil! Esse policial lá, foi muito crespo, eu acabei de falar, o Carlos fez um mural ele foi lá e arrancou, simplesmente, sabe? Aí juntou o pós-greve, que foi tudo muito atropelado, eu dando aula particular, eu continuei inclusive dando aula particular na greve, um dos motivos também de eu não poder ir para casa, porque a menina [sua aluna particular] continuava na escola. E ainda essa questão do Borges. Aí, no final, já complicou muito o 4º período! Agora, eu vou falar... eu acho que no 4º período...(Risada) eu estou adaptada, sabe? Mas eu acho que o 4º período, eu estou adaptada. Aí eu fiz, eu fiz Parasito[logia], porque eu consegui manter o ritmo no curso todo, indo às aulas e coisa e tal. Manti [sic] o ritmo o curso todo. Fiz Patologia, que eu não manti o ritmo no curso todo, mas assim, eu não tive aperto para passar em nada, entende? Patologia, que eu não manti o ritmo o curso todo, mas comecei... indo às aulas e depois eu faltei muito! E assim, o final do 4º período, foi depois da desocupação [da Moradia Borges da Costa]. Para você ter idéia, desocupou no domingo. Nós dormimos no MOFUCI de domingo pra segunda. Aí, segunda foi todo mundo para o DA da Engenharia. Eu estava em provas! Estava fazendo provas! Muita gente trancou o curso, do Borges, a maioria das pessoas trancaram, perderam as matérias! Eu estava em provas, aí ficamos todo mundo na Engenharia, não sei se você lembra, lá no DA.

E - Eu já estava em São João del-Rei, nisso daí.

R - É, não é? Nós ficamos no D.A, porque nós não queríamos vir para...[a Nova Moradia constituída pela UFMG no Bairro Dona Clara]. Por que nós resolvemos ficar no Borges? Primeiro a Universidade queria cobrar até 54 reais por pessoa para dormir. Até podia ser menos. Mas podia chegar até esse teto. Aqui, são sete pessoas nesse apartamento, é... lá no Santa Rosa são dez. Então, você imagina, dez pessoas pagando 54 [reais] dá 540! E em si tratando de pessoas carentes, a Universidade não está fazendo vantagem nenhuma, porque ali na [rua] Guajajaras com a [avenida] Afonso Pena, um apartamento de três quartos é 400 reais e é no centro! [...] Então eles chegaram lá [os agentes da Polícia Federal], de madrugada, quinze para as seis, eles entraram no prédio e levou tudo! Fomos algemados, camburão, chegamos lá presos, todo mundo fichado na Polícia Federal! Não sei se você sabe disso, também. A gente está com um processo na Polícia Federal, não é? Por quê o processo? Porque nós não cumprimos ordem de sair. E aí, não...não...justificava, simplesmente... nós agora virmos no outro dia...[para a nova Moradia].



Desocupado o Borges, Rosa não teve para onde ir. Solidária com os colegas e amigos desalojados, tentam em vão, como forma de protesto, ocupar o Diretório Acadêmico da Escola de Engenharia mas são desalojados pelo diretor da Escola. Com a conivência dos dirigentes do D.A, Rosa se encaminha para o Diretório do Instituto de Ciências Biológicas e mora lá por uns quinze dias, mesmo não havendo condições adequadas de higienização e estudos. Descoberta pela vigilância, foi pela terceira vez intimada a "mudar-se". Mesmo diante de toda essa resistência, não resta a ela senão a "opção" da nova moradia.

No caso de Rosa, torna-se importante ressaltar os custos pessoais de ela habitar na Moradia Borges da Costa e se envolver com as questões coletivas ligadas à moradia. Rosa é uma estudante que possui uma disponibilidade que a torna uma participante de dentro dos acontecimentos. Ela é mais do que uma moradora. Ela serve ao espaço, no sentido de se disponibilizar para encaminhar os acontecimentos. Vencida pelas circunstâncias – foi morar na Nova Moradia estabelecida pela UFMG.

Nesse caso, também a produção acadêmica da estudante é afetada, não sendo possível a ela uma participação mais efetiva nos trabalhos de grupo, na frequência às aulas, nos seus contatos com os professores e nas suas relações acadêmicas mais abrangentes. Essas circunstâncias afetaram ainda sua produção no curso de língua espanhola e, conforme a depoente, seu lado "emocional".

## **2. A Vida de Estudante**

Como os universitários pobres vivem o seu dia-a-dia fora da sala de aula? A pesquisa, nesse sentido, oferece uma possibilidade importante para que possamos mostrar e analisar os efeitos da vida cotidiana na formação acadêmica e na própria identidade dos sujeitos investigados. Como bem ilustra Márcio, a partir da entrada na Universidade "você vai vivendo em um mundo diferente... você está relacionando com muita gente que você nem imaginava que existia, não é?".

A entrada nesse “mundo novo”, além daquela pressão colocada pelas necessidades materiais, irá produzir também uma pressão sobre esses sujeitos, ditada pela necessidade de ser “bom aluno”, e produzirá ainda um enorme conflito, colocado pelas possibilidades de exploração de um mundo que, embora se soubesse da existência dele, não se acreditava ser possível explorá-lo, porque ele não fazia parte das expectativas do universitário pobre: o mundo do consumo, mais precisamente, aquela vertente do mundo do consumo que se relaciona com os equipamentos culturais e regula seus usos. Mas a exploração do mundo do consumo será mediada por dois fatores: o econômico e o tempo. Entretanto, nem sempre será possível conciliá-los.

### 2.1. *O Tempo Livre*

A primeira forte impressão que se tem a partir do material da pesquisa é que a vida dos sujeitos pesquisados fora do campus é tediante, principalmente nos primeiros semestres, como nos diz Maurício: “Aí eu estava naquela lama, eu já falei, não é? Escola para casa, casa para escola. Então virou uma rotina”.

Este tipo de manifestação diante de um pesquisador pode funcionar como uma estratégia desses sujeitos, de se esquivarem a responder de forma negativa a perguntas que desvelariam a ausência de inserção no campo da cultura reconhecida socialmente, como, por exemplo, ir ao cinema, frequentar teatro, concertos, dedicar-se à literatura etc. As manifestações de que a vida é uma rotina assinalam de forma muito clara uma impossibilidade no trato com essa cultura valorizada que eles não têm podido assumir no espaço universitário.

Entretanto, as releituras do material revelam a existência de uma dinâmica significativa empreendida por esses jovens. Dinâmica vista aqui naquelas ações pouco perceptíveis, como a audição do rádio, o ato de assistir TV, a ida ao barzinho, ao *shopping*, à feira do bairro, à casa de parentes, de amigos do bairro (ou da cidade de origem), às festas e churrascos da turma (da faculdade), ao Centro Esportivo Universitário e no ato de passear pela cidade, de explorá-la. Essas ações são reconhecidas aqui como ações de

sustentação de um necessário equilíbrio emocional (e físico) para se poder fazer frente às exigências acadêmicas.

Maurício é quem melhor ilustra a necessidade de "um certo lazer" como elemento de sustentação da aventura universitária:

Mas é o seguinte, se você não tiver satisfação por nada, não é, então não... não faz tanto sentido, não é? Acho que você tem que estar... sei lá, você tem que se dispersar um pouco, não é, daquela tensão [produzida pelas exigências do curso], para distrair, para você até melhorar o rendimento [escolar], sentir bem consigo mesmo, melhorando as coisas.

Mesmo diante da péssima condição econômica, Maurício se recusa a submeter-se aos ditames do rendimento acadêmico e viver em função dele. Aliás, Maurício acredita que um bom rendimento acadêmico depende da utilização de circunstâncias capazes de distrair a tensão que os estudos provocam. Não é sem razão que, para todos os entrevistados investigados, as férias da faculdade funcionam como "tirar o peso dos ombros", "tirar o peso do corpo" ou, como diz Alice, "Eu estava louca para entrar de férias! Não agüentava mais Belo Horizonte". Essa tensão é comum a todos os jovens pesquisados, como podemos ver também nas representações de Márcio, ao falar do seu 3º semestre: "É. Acho também que eu estava muito estressado. Muito... muito voltado só para estudar, também. Então, estava muito ligado só nesse aspecto da vida. Só nesse lado da vida, assim. Quando terminou o semestre lá eu fui, ó ...pissiiii...aliviado".

Nota-se uma certa irritação dos entrevistados quando questionados pela vida fora do *campus*. Por volta do 4º período, ao ser questionado, um pouco irritado Márcio responde: "O cotidiano meu é lá dentro da Escola, ué, dentro do serviço [...] fora, final de semana, muito pouco...". A leitura do material nos autoriza pensar também em uma associação válida, que esses universitários fazem entre lazer e condição econômica. É que, no caso deles, as condições materiais mudam muito lentamente, como pudemos ver em quatro semestres.

Outra leitura possível é que a própria pergunta efetuada já implicasse a existência de um "estilo de vida" estranho a esses jovens, ao não contarem na sua formação com práticas culturais legítimas: cinema, teatro, concertos, artes, literatura, fotografia, jornal, revista,

música, rádio, esporte e outras formas de lazer. Não é sem razão que Bourdieu (1987:243) expressa com enfático pessimismo que esses jovens estão "eternamente condenados a recuperar seu 'atraso' em matéria de cultura", deixando à mostra um fosso cultural. Entretanto, os universitários pobres não vivem isso como uma culpa, como uma falta grave em sua formação. É evidente a sinceridade dos nossos pesquisados quando questionados diretamente sobre a sua inserção e utilização de equipamentos culturais. Eles revelam sem maiores constrangimentos não só suas faltas, mas também seus desejos contidos, conforme podemos ver nos depoimentos abaixo (os grifos são nossos):

Não li nenhum livro de literatura. Ia ao teatro, não lia diariamente jornal, mas lia eventualmente. **Ia ao teatro com frequência.** Cinema? **Eu fui duas vezes ao cinema**, só aqui em BH eu vi Canudos e vi... Central do Brasil. Eu não gosto muito de ir ao cinema não, eu gosto muito de ir ao teatro, sabe? (Rosa).

Ah, eu tenho que me habituar a ler porque eu não sei, digamos assim, eu não sei ler. Porque eu começo a ler, aí me dá sono, eu durmo...( risada). Aí é triste! Então... ainda mais para pegar, isso é, coisa... fora matéria de que você está gostando também, que é legal ler. **Não tenho hábito nenhum de ler.** Continuo sem ânimo de ler, não é? [...] Ler é um hábito que eu tenho que adquirir ainda!".

(Esdras).

**Eu abri mão de cinema, abri mão de teatro**, assim, aquela mesma questão, minimizar o custo. Eu não posso gastar muito com isso, não é? A situação não me permite isso! [Enfático]. Mas assim, lazer que... assim, cinema, teatro, **a não ser que fosse de graça, eu não ia não.** Eu me abster de uma série de coisas... eu não estou podendo nem comprar os livros... Então como é que eu vou... ficar gastando dinheiro com isso? Então eu não estou podendo sair não. Então, sempre na... sábado á noite... sábado... assim, eu ficava dentro de casa, eu ficava... ficava chulo da vida, que eu detesto ficar dentro de casa! Eu fico por obrigação mesmo.(Maurício).

Segundo Lahire (1997b), em seu trabalho sobre as maneiras de estudar dos universitários franceses, as diferenças observáveis em matéria de práticas de trabalho universitário podem ser grosseiramente debitadas a duas grandes séries de causas: as causas ligadas à situação social do estudante, que ele traz consigo para o ensino superior, (exemplo, sua origem social) e as causas específicas com relação à situação, aos contextos escolares, pedagógicos, institucionais presentes (exemplo, o tipo de estabelecimento ou o tipo de estudos buscados) às quais os estudantes devem se adaptar. Nesse caso, segundo o

autor, não podemos deixar de pensar na origem social dos estudantes ao analisarmos suas práticas culturais, pois veremos os efeitos da origem social (do nível de estudos, da profissão ou do nível de renda dos pais, segundo os casos) demandarem um lugar determinante em matéria de práticas culturais extra-escolares ou de condições materiais de existência.(Lahire, 1997b:12).

Para o autor, nesse caso, o método de entrevista e a observação direta dos comportamentos se imporá inevitavelmente, pois “ não deixará de fazer aparecer as diferenças significativas segundo as origens e as trajetórias sociais de uns e de outros, no coração mesmo de cada curso”(Lahire, 1997b:.13).

Os nossos jovens irão, com o passar dos semestres, reconhecer que necessitam, apesar de suas situações econômicas, envolver-se mais com as atividades situadas no campo da cultura, mesmo porque eles estão em uma situação relacional e não podem ignorar as ações gerais dos sujeitos com os quais convivem no dia-a-dia no interior dos cursos que freqüentam.

É interessante observar que, algumas práticas culturais legítimas eram desconhecidas dos jovens pobres antes da entrada na Universidade. No nosso caso importa assinalar que essa experiência se deu a partir da entrada no espaço universitário (com exceção de Rosa, que já apresentava esse tipo de inserção). A entrada na Universidade funciona aqui como um elemento desencadeador de aberturas e possibilidades no campo da cultura. Temos que considerar aqui também a escolha das carreiras, pois os dados nos levam a acreditar que existem demandas diferentes para as diferentes carreiras, conforme também observa Lahire(1997b).

Os relatos que se seguem deixam transparecer a alegria e o deslumbramento de uma experiência nova vivida com "gosto". É o que nos revela Alice, que em quatro períodos de universidade, teve a oportunidade de assistir a duas peças teatrais (sempre de graça).

No primeiro semestre que eu me lembro, eu fui em uma peça que teve no... teatro da praça, que era uma peça que... que era... era um evento que teve, não sei se era feira internacional de teatro... alguma coisa assim, que teve lá. Aí eu fui com umas... o pessoal que morava comigo[...] Ah!... eu me lembro que eu fui em uma peça de teatro no terceiro período, que eu saí... que eu saí justamente com ela [uma prima], que a gente foi lá no BH Shopping, que o namorado dela levou a

gente... [peça] do grupo Galpão “O doente imaginário.” É ótimo! Adorei! Nossa, foi ótimo!... Eu adorei!

Mas é Márcio quem esclarece a inexistência ou o desconhecimento desse tipo de experiência na vida dos nossos sujeitos e os possíveis efeitos de se vir a praticá-la. Nesse caso, observa-se ainda que a primeira ida ao teatro já em idade universitária pode desvelar aspectos referentes à formação do jovem das camadas populares, diante de seus colegas portadores de um capital econômico e cultural mais significativos. Mas a humildade associada à pouca idade de Márcio por vezes não permite a ele sentir os constrangimentos por pertencer a uma fração das camadas populares desprovidas dessa prática cultural (os grifos são nossos):

M - Teve uma peça de teatro [na Biblioteca Central]...ultimamente a gente foi...estou lembrando. Aí... ó... a peça de teatro, foi um negócio lá do ... aquele escritor alemão lá...como é que chama?

E - Bretch ?

M – Não! Não! Um escritor alemão que era meio doido...Kafka. Kafka é alemão, não é?

E - Tcheco.

M – É. daquelas beiradas lá. Então, acho que o Processo... (Gargalhando). Então, a gente foi assistir esse programa lá, a maior doidera...o pessoal lá, esquisito... **Eu nunca tinha ido ao teatro, assim, para assistir peça.** Não estou lembrado ao certo não...e eu até que gostei (sorrindo). Eu não entendi nada daquilo...eles [os colegas de faculdade falaram lá que eu passei o troço quase todo rindo. Mas...

As portas de entrada para esse mundo cultural podem ser diversas, como aquela experimentada por Esdras, que passa a freqüentar teatro para prestigiar uma colega de sala que é atriz: "Tem uma colega nossa que é atriz, aí a gente vai, prestigiar...(risada)".

Por exemplo, se Rosa não se insere em uma multiplicidade de práticas, ela invariavelmente vai ao teatro e se diz "apaixonada" e afirma que "Teatro eu gosto muito! Eu vi todas as peças do [Teatro] Marília, sabe? Todas! Semestre passado eu ia no Palácio das Artes todas as terças-feiras. Toda terça de graça, não é? Vi orquestra sinfônica, vi várias coisas."

Outro exemplo é Maurício. Ele era músico amador antes de entrar na Universidade. Junto com o irmão "faziam bailes", animavam festas diversas nos finais de semana. Maurício conhece razoavelmente partituras e revela um grande prazer com a música. Sua maior

lamentação é não poder ter trazido seu "som" e mesmo o rádio - que ficou com os irmãos no interior:

"Até mesmo, também eu sempre gostei de música, não é? Então eu... eu não tinha rádio. Larguei meu rádio lá [na cidade onde os pais moram]. Eu não ia trazer, para deixar os meninos sem ele em casa. Então eu não trouxe. Eu não tinha condições de comprar um aparelho para mim, não é?[...] Eu não tinha um violão. Eu estava sem violão. Eu toquei a vida inteira, mas o violão é do meu irmão... Eu não vou trazer..."

Ou mesmo Alice, que revela "gostar muito de literatura", mas, premida pelo tempo, não tem podido atender a este "gosto", como era do seu costume. É que a vida acadêmica, segundo ela, é uma vida absorvente e que não dá tempo para nada:

É... nunca... nunca tinha muito... muito tempo assim para ficar lendo assim não. Mas eu sempre estava com um livro, para a hora que eu tivesse um tempinho livre, eu dava uma lidinha. Bom, eu lia. Sempre li muito, assim... quando eu tenho tempo, eu estou com livro na mão para ler. É... literaturas brasileiras em geral ...

Mesmo que os estudantes não possam contar na formação de um certo *habitus* com aquelas atividades culturais mais reconhecidas e adquiri-las, trata-se de um processo a longo prazo, eles estão longe de se apresentarem na cena acadêmica como sujeitos alheios à vida, às circunstâncias. Observa-se nesses quatro períodos que eles desenvolveram ações (mesmo que de forma esporádica) que não dependiam necessariamente do fator econômico, como aquelas mais atinentes aos domínios do lar: leitura de jornais, revistas, livros, ouvir rádio, assistir TV e vídeo. Envolveram-se ainda com ações que escapam ao domínio do lar, mas não atentam contra o minguado orçamento, pois quase sempre eram atividades gratuitas ou de baixo custo, como cinema na Sala Humberto Mauro, do Palácio das Artes, ou no Centro Cultural da UFMG, espetáculos teatrais gratuitos, ida ao *shopping*, namorar aos sábados, "voltar pra casa" da família no interior com uma determinada regularidade, ida a barzinho, ida à missa, visitas a parentes e amigos do bairro, "andar à toa" pela cidade, andar de bicicleta, ir a churrasco e a festas na casa de amigos (da faculdade), idas ao CEU, saídas às sextas-feiras, freqüência às calouradas e as "vinhadas" promovidas pelos D.As., ida às "festas de rua" como *shows* em comício e as saídas esporádicas com a turma de faculdade para lugares "*lights*", onde não se "gaste muito". A maioria dessas ações que tem lugar além

dos umbrais da moradia, como podemos notar, tem como motor a Universidade, que espalha suas influências para muito além dos limites do *campus* propriamente dito.

Como bem percebe e ilustra Maurício: "Nada está dissociado, não é? Sua vida acadêmica não está dissociada da... da sua vida cotidiana". Mas mesmo assim, as "saídas" e o aproveitamento de forma mais fluida daquilo que o espaço da cidade de Belo Horizonte pode oferecer parece depender das disponibilidades econômicas, da boa conciliação do tempo exigido para as tarefas acadêmicas, do humor do estudante, do seu grau de relacionamento com os colegas e da construção de novas amizades. Tudo isso vem marcado por uma certa resistência (ou medo) de explorar sozinho as possibilidades colocadas pelo espaço ocupado.

Essas situações atuam em conjunto, possuem uma intensidade variável, dependem das diferentes circunstâncias, além de possuírem uma ligação orgânica entre si. O resultado dessa combinação é possibilitador e impedor de uma vida cultural fora do *campus* universitário.

## 2.2. *A Vida no Campus*

Entender a vida levada a cabo no *campus* pelos nossos entrevistados implica uma compreensão do espaço universitário. Entendemos, assim, por espaço universitário não só os limites físicos do *campus* mas também as manifestações daí emanadas, as circunstâncias materiais e simbólicas que as cercam, vivenciadas pelos sujeitos que nele atuam e as respectivas repercussões da atuação na formação dos sujeitos.

Inicialmente, a exploração desse espaço é dificultada pela timidez (com exceção de Rosa), não só em função da ausência de "conhecidos", de "amigos" e por ser "calouro" mas também em função da intensidade e da profusão de acontecimentos que marcam uma universidade do porte da UFMG. Essa dimensão produz um sentimento de que "Cada coisa que você ia fazer lá era uma aventura...", conforme Márcio. Nessa mesma linha, Maurício acredita que "é difícil saber tudo sobre a Universidade". Essa situação permite levantar a hipótese de que há uma "falha" de comunicação da Universidade para com os seus estudantes, que dificulta a ocupação dos espaços e ter acesso às possibilidades por eles



oferecidas aos universitários. Os nossos depoentes irão se aprofundar na aventura de conhecer e ocupar espaços a partir do 2º semestre. O 1º semestre é visto como um momento de observações e estudos da cena universitária, como bem ilustra Márcio: "Eu sentava ali e ficava olhando as coisas acontecerem...".

Aparece também como algo limitador da exploração e ocupação dos espaços um certo "medo dos veteranos" e o fato de se estar só em cursos onde se tem de conviver com a presença de grupos de colegas de sala formados no interior de certos estabelecimentos de ensino de grande prestígio e reputação, onde eles realizaram o seu curso médio, como bem mostra Maurício:

Mas a gente... calouro é meio discriminado. (risada) [...] É... eu falei discriminação, assim, no modo de falar. Calouro é... calouro, não é? Não tem moral... Eu não sei, o pessoal lá, não é, a maioria falava: -'Pô, estudei no Loyola, estudei no Promove, estudei no Pitágoras...' Então o pessoal ali... geralmente o pessoal tinha... eram colegas, não é? Anteriormente tinham sido colegas. Eu não, vim de fora, eu estudei em escola pública.

Importante observar aqui a visão que um calouro (Maurício) tem de seus colegas também calouros. Só que são calouros que andam em grupos, pois freqüentaram estabelecimentos escolares prestigiados que propiciam a entrada de vários sujeitos que já se conheciam anteriormente ou que possuem uma história escolar semelhante. A percepção de Maurício é correta ao ver nos colegas sujeitos não desamparados. O sentimento de "estar só" é para ele intimidador da exploração do espaço universitário e da cidade, mesmo porque existe uma certa resistência desses grupos em aceitar outros jovens, principalmente com o perfil social dos aqui analisados. Nesse sentido, a tese de Bourdieu (1969) sobre os herdeiros continua válida, principalmente considerando aqui as carreiras escolhidas pelos nossos entrevistados, em que aqueles jovens seguem dominando a cena acadêmica, ditando comportamento e abalizando um perfil ideal de aluno, pois são portadores de um saber-fazer e de uma desenvoltura acadêmica e cultural facilmente transformadas em virtudes,

"cuja rentabilidade escolar, dissimulada, não é menos real".

Não é sem razão que os jovens investigados se aproximam de espaços mais abertos, mais democráticos. Uma porta significativa que irá se abrir para ele no processo de

ocupação do espaço universitário será o Diretório Acadêmico. Aqui, o D.A. aparece na experiência desses sujeitos como um espaço mais "livre" onde se pode iniciar alguma forma de expressão, seja através de palestras promovidas, através da compra de livros usados, seja através das "vinhadas", seja através da utilização da leitura de jornais e revistas assinados pelo D.A., seja através da participação política como "dirigente" e das responsabilidades assumidas e inerentes a determinados cargos nessa entidade estudantil.

Como, por exemplo, a alegria de Maurício em se saber "aceito" no espaço do D.A. do Instituto de Ciências Exatas – ICEX -, e poder utilizá-lo como um local de busca de informações através dos jornais e revistas: "É gostoso freqüentar o D.A.", mesmo que ele não se disponha a assumir cargos de direção e se coloque na posição de um usuário.

Também utilizam esse espaço como usuários Alice e Esdras. Este principalmente para comprar livros usados, que podem ser encontrados no D.A. do ICEX por preços reduzidos; aquela utiliza como usuária e freqüentadora das palestras e atividades promovidas pelo Centro Acadêmico da Fisioterapia. Entretanto, para ambos, trata-se de um espaço "significativo", "importante" e "necessário".

Mas, no caso de Rosa, não é possível pensar sua experiência universitária (na UFV e na UFMG) sem referência a seu militância. Rosa é uma militante, na acepção do termo, e vive isso como um elemento importante de sustentação de suas práticas sociais e acadêmicas. Ela vive a experiência de militar em D.A. com a convicção de quem se "sacrifica" por objetivos políticos mais amplos, com a convicção de quem não se omite, de quem participa das questões colocadas no dia a dia universitário e da cena nacional.

Por exemplo, podemos citar a sua participação na greve dos professores da UFMG de 1998, quando se dispõe a divulgar pelos colégios e cursinhos os objetivos da greve e sua importância:

Aí, teve a greve, eu fiquei aqui praticamente, não é? Particpei de muita coisa. Fui para Brasília... Foi assim, particpei mesmo daquela organização da Universidade Viva. É... você conhece a C. da Enfermagem? Uma professora da Enfermagem? Eu e ela, assim, a gente... eu... eu ajudei... ajudei a organizar a passagem em cursinho, em escola. Fui em escola, em cursinho...[...] convidar os alunos para ir... na Universidade Viva, explicar sobre a greve, quais eram os objetivos...

Rosa admite que para ela tudo isso dá uma "enorme satisfação". Através de suas atividades políticas e estudantis, ela passa a conhecer uma profusão de cidades do Brasil, nos mais diferentes estados. Mas nega veementemente que "faça turismo". Para ela, participar do movimento estudantil ou mesmo dos encontros de área é coisa séria, é "compromisso". Essa forma de ocupação e participação desse espaço ocorrem na vida de Rosa tanto na UFV como na UFMG. Mas essa é uma atividade que Rosa traz consigo de sua comunidade. Em sua própria expressão, ela sempre foi uma "agitadora".

Mas a participação "ativa", "militante" também tem seus custos. No caso de Rosa, é evidente o seu desgaste em função da "confusão" em que ela se mete ao se ocupar com diferentes tarefas "políticas" e se esquecer da necessidade de um compromisso mais determinado com o curso de Medicina, como mostra seu histórico escolar produzido na Universidade. Essa atitude "militante" torna Rosa um alvo fácil de discriminações e incompreensões da parte de professores e colegas, do tipo: "essa garota não estuda", "essa garota é folgada", "ela não quer nada com a dureza". Essas representações se acentuam ainda mais quando a estudante é, em suas palavras, "pobre, negra e atrevida". Observa-se também a mesma coisa no caso de Márcio, porém de forma mais branda. Ele não é, como Rosa, um envolvido em tempo integral.

Para Márcio, suas descobertas e ocupações - lentas e gradativas - do espaço universitário passam necessariamente pelo D.A. da Faculdade de Direito, mesmo estranhando que os colegas de direção do D.A. aceitem uma pessoa "imatura", sem qualquer experiência política significativa. Mas foi aí nesse espaço que ele pôde aos poucos ir percebendo o jogo de cena que se faz na Faculdade de Direito, podendo-se melhor afinar a sua crítica ao funcionamento do curso noturno, que em sua concepção é diferente do curso diurno dos "privilegiados".

Até o 4º período, sua participação se ampliará e, juntamente com outros colegas da Faculdade de Direito, ele irá participar de uma eleição para o DCE - Diretório Central dos Estudantes. Segundo ele, mesmo derrotado nessa participação, ficou melhor "preparado" para concorrer, agora com sucesso, às eleições para o Centro Acadêmico de sua faculdade:

Eu sou da chapa, agora. Sou da diretoria de assistência, agora, lá no CAAP [Centro Acadêmico Afonso Penna]. Diretoria para poder assistir ao pessoal carente da Escola, também. Não sei se tem base lá para poder ter uma diretoria dessa, mas eu estou tentando fazer alguma coisa, lá.

Nesse espaço ele se incumbirá de novas tarefas, como a preparação de uma semana cultural. Ele será o responsável pelos contatos com diversos grupos de teatro, pela procura de informações técnicas - atores, material utilizado, duração do espetáculo, valores a serem cobrados - para compor um projeto a ser encaminhado à FUMP na tentativa de conseguir patrocínio.

Essa porta se abriu para Márcio - e ele não vacilou em cruzar esse umbral - através de seus contatos após o almoço no "Bandejão" universitário, ao participar daquilo que ele denomina SJB - Siesta dos Jurisconsultos Bandejistas. É também nesse espaço que ele mantém contatos com os colegas de sala, pois faz estágio durante o dia e estuda à noite. Resta-lhe assim muito pouco tempo para as "vivências", "para o dia-a-dia" da Faculdade.

Na experiência dos nossos entrevistados, o Bandejão aparece como mais do que um simples local de almoço. Ele é também um local significativo de encontro com os amigos, onde se pode "por em dia" os acontecimentos: o futebol, como foi a ida ao Centro Esportivo Universitário no fim de semana, saber das vinhadas, das calouradas, falar de mulher e de homem, namorar, discutir trabalhos acadêmicos, provas e falar também de suas frustrações com professores e com a condição material. O uso e ocupação do espaço do Bandejão se explica: nossos jovens possuem muito pouco tempo para, em suas palavras, "respirar".

Com o passar dos semestres, ao contrário de quando se iniciaram os estudos e "tudo girava em torno do meu curso" e "não tinha ambiente" no espaço universitário, observamos que os entrevistados ainda farão uso, com regularidade, do Clube de Ciências do ICEX, do programa promovido pela Universidade denominado Quarta Doze e Meia; dos cursos de línguas oferecidos pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras, da Biblioteca Central, das festas do Departamento, das calouradas e das Vinhadas .

A importância em participar desses diferentes espaços e dessas manifestações pode ser ilustrada com o caso de Esdras. Foram a ida às festas do Departamento de Ciências da Computação e as amizades e conhecimentos construídos no CEU que levaram Esdras a ser

representante dos estudantes de Ciências da Computação na Assembléia Departamental. Através de sua participação nesse espaço é que Esdras verá sua atuação acadêmica extra-sala de aula ser modificada e, a partir de seus contatos, ampliar as possibilidades de uma filiação a um projeto acadêmico, como veremos mais adiante.

A ocupação dos diferentes espaços universitários, mesmo que ela se dê de forma lenta e gradual, à medida que o sujeito vai se sentindo mais "adaptado" aparece como um elemento importante de sustentação da trajetória acadêmica; de formação da identidade dos nossos jovens e como elemento possibilitador da construção de "amizades" mais sólidas, amizades que se tornarão fundamentais ao se passar dos estudos "básicos" para os "profissionais". Como as questões tratadas neste tópico já se antecipam, não tem sido possível a ocupação do espaço universitário sem um relacionamento com os colegas.

### **3. A Vida Acadêmica**

Os dados coletados junto aos universitários possibilitam efetuar uma leitura da vida acadêmica que eles levam a cabo a partir de três circunstâncias que predominam nas representações desses jovens: o relacionamento com os colegas, a relação com os professores e o desempenho acadêmico. A análise desses dados esclarece por que no decorrer das entrevistas e encontros esses temas predominaram. É que, no interior dos cursos altamente seletivos, a possibilidade de um estudante "desenraizado socialmente", nas palavras de Hoggart, levar em bons termos os estudos depende muito da administração desse conjunto de circunstâncias.

Rapidamente ele irá aprender que é "diferente" dos colegas e que entrou em um espaço dominado por um conjunto de sujeitos portadores de capital econômico, social e escolar que ele não possui. Mas esse é, por excelência, o espaço de construção do capital escolar e das promessas que ele encerra.

#### *3.1. O Relacionamento com os Colegas*

Torna-se necessário, desde os primeiros momentos que marcam a entrada na Universidade, reconhecer que se está no espaço dos "diferentes" e efetuar "aproximações" necessárias junto ao grupo dominante, onde os universitários pobres são minoritários.

A forma mais visível de reconhecimento de que se é diferente dos "colegas" de sala está no "estilo de vida" dos colegas mais privilegiados, visto pelos entrevistados através dos modos de falar, dos conteúdos com os quais se ocupam em suas discussões, de suas posses materiais, dos lugares que freqüentam, das escolas anteriormente freqüentadas, da facilidade para adquirir material escolar e da desenvoltura no lazer. Enfim, daquilo que eles denominam "modo de ser" do colega. Afinal, "o que fala nunca é a palavra, o discurso, mas toda a pessoa social" (Bourdieu, 1983:167). Cabe ainda ressaltar que esse estilo de vida se expressa de forma diferente nos diferentes cursos aqui tratados. O relato de Alice é bastante esclarecedor:

A - Hum, hum... Ó, minha sala... a... o pessoal é mais nível... uma classe alta, não é? Já é bem... Não é classe popular, não. É uma classe média alta, a maioria, na minha sala... a maioria têm carro. Os que não têm carro andam muito bem vestidos! Não têm problema nenhum em comprar livro, em fazer um amigo oculto no final do semestre de 50 reais. Então, assim... mais... classe mais... mais bem de vida, não é? Então todo mundo saía final de semana, sexta, sábado e domingo. Combinava de sair todo mundo, sai até hoje, não é? Para ir para barzinho... para boate... para tudo! E... e... sempre me chamava, me chamava não é? As pessoas da minha sala que não têm... as minhas amigas também que não têm muita assim, condições financeiras... só que a gente nunca ia! Nunca vai, não é? Até hoje. Hoje eu já vou mais um pouquinho assim, porque já estou... é... graças a Deus, a situação já está melhorando, não é? Então, assim, no início principalmente, sempre chamava: "Ah! Vamos, vamos, vamos..." [...] "Vamos para o Kart, vamos para... vamos para... vamos almoçar no self- service ali, vamos... vamos sair hoje à noite para ir em um barzinho e tal..." E eu nunca ia em nada. Então um dia as meninas chegaram – 'Ô Alice, mas você não vai em nada!' Não, mas como que eu vou? Eu não tenho dinheiro! Eu tive que falar não é? Não, porque a situação está meio difícil, não tenho dinheiro! Ah... Elas já foram assim, compreendendo mais, não é?

Os relatos de Alice são sempre paradigmáticos, são produzidos com desenvoltura e fluidez. Entretanto, o relato acima está marcado por reticências, lacunas, pela impossibilidade de expressar de forma clara a sua condição social ao grupo que possui uma série de práticas sociais distantes de suas possibilidades (ter carro, andar bem vestido, poder comprar livro, participar de amigo oculto, almoçar em restaurante, sair nos finais de semana,

ir a barzinho, ir ao Kart), manifestações que nos remetem às lembranças de Annie Ernaux (1992), construídas junto a colegas mais favorecidos socialmente: “Fui uma adolescente louca por roupas, discos e viagens, privada desses bens por colegas que os tinham”. Por seu turno, Alice se vê na necessidade de negar a sua origem social, mesmo explicitando à turma que não tem dinheiro. Mas até o 4º período ela ainda não tinha revelado às colegas que seu pai é motorista de caminhão: “Não tive coragem”. Ela vive aquela situação descrita por Terrail (1990), na qual o sujeito “tomando por sua própria conta a desvalorização da origem que a escola impõe, se distanciando progressivamente de seus pais, senão os rejeitando”. Entretanto, “não se apaga facilmente a diferença”.

Márcio, quando ainda fazia o Ciclo Básico na FAFICH, tem a nítida sensação de que está em mundo habitado por sujeitos diferentes daqueles de seu meio de pertencimento. E para ele, o contato com esses "diferentes" é um choque. No seu caso, esse sentimento de estar em "um mundo habitado por diferentes" irá se aprofundar ainda mais, quando da transferência para o espaço específico do Curso de Direito. No Básico, ainda restava a ele conviver com estudantes um pouco semelhantes socialmente, pertencentes aos cursos de Biblioteconomia, Filosofia, Geografia, História, Letras, Pedagogia:

M - Ah, ... gente que eu não conhecia, além do mais, pouca gente do meu nível, ali, não é ?

E - Pois, é. Como é que você percebia isso?

M - Ah, o pessoal diferente, assim...(sorrindo)...pessoal metidinho, mais rico...com um papo diferente... é... conversando de coisas que você não tem acesso...carro por exemplo, cursinho por exemplo. Um monte de coisas! Coisas que vão marcando a diferença acentuada entre a gente. E...que aconteceu? Parece que lá nesse Básico da Fafich, lá eles fazem uma separação assim mesmo, parece que eles separam o pessoal de uma renda mais alta, eles colocam tudo em uma sala separada, e o pessoal de renda mais baixa eles colocam em uma outra sala. Porque eu caí em uma sala lá que foi até mais “convivível” (sorrindo). Sala assim de um pessoal de mais baixa renda, também ...

O estranhamento de Rosa, embora comporte elementos comuns aos relatos anteriores, coloca novos elementos em cena, como a sua idade, um pouco mais avançada para o conjunto dos colegas. Esse estranhamento é marcado pela experiência pregressa de Rosa na Universidade Federal de Viçosa. Mas ela possui a correta percepção de que, no seu caso, atuam ainda outros elementos importantes como as histórias e vivências diferentes

daqueles que ela denomina "esses meninos". Mesmo que as manifestações dos colegas não expressem a posse de um capital cultural, elas expressam claramente a diferença social existente entre eles:

R - O pessoal [colegas de Viçosa] me liga, eu tenho contato com o pessoal ainda, e o pessoal estava no 1º ano de mestrado, ano passado, e já estão no 2º [ano]. Tem uns trabalhando, e eu comecei a questionar as coisas, viver uma crise profunda, será que vale a pena? Aqueles meninos [da Medicina] de 18 anos! Eu comecei a me sentir assim... Toda vida eu... eu fui vanguarda! O pessoal da minha idade e etc. E eu de repente era uma das mais velhas da turma (Risos). Não é? Eu tinha largado um curso [de Agronomia] com 21 anos...[...] Aí era uma experiência... Sabe quando você inverte os papéis? Você exerceu um papel a vida toda, aí bruscamente você inverte de papel. E um povo assim.. uns meninos falando de férias de Disney, Olimpíadas, sabe, aquele esnobismo terrível e uma imaturidade, não é?

E - Mas esnobismo de quê?

R - É... o tipo assim – ‘Ah, eu fui nas Olimpíadas...’ Mas não era...pelo tom de voz, pelo o que eles acentuavam. Não era assim o ir. O ir, tudo bem, não é? É... falando como...’Está vendo como eu posso ir?’, não é? E aí aquilo eu achava horrível, aquela UFMG.

Na busca de um relacionamento com os colegas, aparece ainda a percepção de que a possibilidade/impossibilidade de um contato mais estreito é um fato subjetivo, marcado pelas características pessoais de cada colega e não pelas características gerais do grupo maior, como percebe Maurício, que, mesmo reconhecendo-se "diferente", acredita que "cada um tem um modo próprio de agir" ou "uns têm uma cara mais fechada, outros são mais simpáticos". A experiência irá mostrar a ele (e a Alice também) que as amizades são sempre mais possíveis com os "iguais". Não foi sem razão que a única amizade duradoura de Maurício foi feita com um estudante de Cabo Verde. Ele também era um diferente no grupo.

A análise das trajetórias escolares e sociais dos nossos pesquisados permite afirmar, considerando os comportamentos e procedimentos mais gerais desses jovens observados no decorrer de quatro semestres e nossos contatos pessoais com os mesmos, que estamos diante de estudantes abertos e alegres (Esdras e Márcio); abertos mas introspectivos (Alice e Maurício) e de uma pessoa disponível mas céptica (Rosa). Essas denominações têm por finalidade nos ajudar a compreender que, mesmo após o reconhecimento do outro como "diferente", - o que é um passo importante para se filiar ao grupo maior, pois possibilita reconhecer e melhor se enquadrar nas práticas dos colegas -, não basta possuir essas



qualidades facilitadoras para ser aceito ou poder efetuar uma filiação. A relação com os colegas é fruto de todo um movimento complexo que vai afinando e marcando (por vezes, estigmatizando) os sujeitos no decorrer dos períodos. A relação com os colegas não é uma questão de "querer" ou "não querer".

Mas a presença de determinadas habilidades de um estudante ajudam-no a se integrar ao grupo, mesmo com restrições. Por exemplo, Alice torna-se conhecida e mais aceita na sua sala a partir do momento em que as colegas e os colegas descobrem que ela é uma exímia tomadora de notas no decorrer das aulas e consegue sintetizar com propriedade as aulas dos professores por sua facilidade de organização. Seu caderno, "um livro das aulas", torna-se fonte necessária de consulta e é constantemente xerocado pelo grupo. Mas como ela bem percebe, existe em sua aceitação pelo grupo um processo não só de reconhecimento de suas habilidades, mas também de exploração delas:

De um certo lado, é bom, não é? Eu tive mais liberdade com o pessoal, e o pessoal comigo, também. Mas de outro lado é ruim também porque tipo assim, você fica meio que explorada nas coisas, tudo quanto há é a Alice e a K. na nossa sala. Na minha sala é a Alice ou a K., sabe? E... assim, não é que explorada, é meio que... você só serve para isso?

No caso de Esdras, observa-se claramente que suas habilidades no futebol facilitam a sua integração no grupo e a partir daí possibilitam também maior abertura dos horizontes, como veremos a seguir. Ele faz bom uso de sua habilidade no futebol para "conhecer melhor as amizades que se tem no ICEX". Para Rosa, mesmo mediante uma recusa expressa de integração ao grupo maior, sua experiência política é que dá sustentação às suas ações no interior da Universidade e funciona como um elemento necessário de integração junto a outros grupos como, por exemplo, aos estudantes do D.A .

Segundo os relatos, a sala é dividida em grupos distintos. Mas uma divisão que obedece às determinações de classe, a um pertencimento, a uma origem social e às poses e usos de equipamentos que essa origem propicia, distantes da realidade dos nossos entrevistados. É importante ressaltar aqui que, nesse caso, os universitários pobres são os "alienígenas", "os estranhos". São eles que estão em um meio "diferente", como mostra o relato de Alice. Nessas circunstâncias, é importante observar até os qualificativos que os

jovens das camadas populares utilizam para se referir a eles, para marcar as diferenças, como “pobres coitados” e “pé-rapado” (os grifos são nossos):

Divide dentro da sala de aula, em intervalo de aula...Bom, na minha sala, assim como... como... o pessoal mesmo, metido é a turminha dos ricos, não é, dos mais é... é... favorecidos... Mais, mais cheios de dinheiro, não é? E os outros. Nós, **pobres coitados** (risada), que não temos muito de onde tirar, mas é... essa era a divisão que acontece dentro de sala... mesmo porque os interesses variam. Por exemplo, é... Eu lembro que foi no segundo período ainda, que a gente estava na... na matéria, que a gente tinha uma matéria com uns amigos de Fisioterapia, e o pessoal já queria ir para o Kart. Todo mundo – ‘Ah! Vamos para o Kart, vamos para o Kart.’ E eu pensei, fazer o que no Kart? (risada) Nem carro eu tinha, quem dirá ir no Kart! Eu também não tinha dinheiro, que era muito caro ,não é? Então, a turminha, as...a... A turminha, essa...essa outra foi, e os meninos também foram e nós ficamos na biblioteca estudando (risada). Mas aquilo para mim não era uma coisa importante, ir no Kart, porque aquilo não... não fazia parte da gente, não é? Não só para mim, mas não fazia parte da minha realidade eu ir em um Kart. Nunca tinha ido, nunca fui e até hoje nunca fui. Isso para mim não... não fazia muita importância, ir ou não ir.

Essa divisão aparece também de forma marcante no relato que segue:

Esdras – Tem... tem muito... Tem gente que se...convive melhor para sair com... com... digamos assim, já mora mais perto, de repente conhecia de antes, não é? Já tem aquele entrosamento, já fica mais no grupinho deles, não é? Digamos assim. Mas não que... que não seja... que seja isolado da turma. Tem o pessoal que sempre está conversando, sempre está junto ali. Uma rodinha ali que está conversando, eles tão lá, conversando na rodinha deles lá, não é? É...é isso aí.

E - Pois, é. Mas o que caracteriza isso?

Esdras - Ah... tem bastante gente que tem carro na minha sala. Só uns **pé-rapado** igual eu assim que não tem mesmo, só tem uma bicicletinha velha, mas...

Os relatos apontam ainda para uma questão importante abordada por todos os pesquisados: a questão das diferentes práticas sociais empreendidas pelos jovens "favorecidos", visto naquilo que Alice denomina não "fazer parte da minha realidade". O reconhecimento dessa singularidade aponta para uma importante hipótese, que o relacionamento com os colegas não depende exclusivamente da vontade dos sujeitos e que ele é regulado muito mais pelas práticas dos sujeitos em seus diferentes espaços de atuação, revelando assim valores construídos em mundos sociais diferentes. O relato de Márcio

também aponta nessa direção, ainda que nesse caso apareça na fala do jovem a possibilidade de alguma integração com os diferentes, no curso de Direito, embora esse limite seja tênue:

É... é uma coisa que separa assim é a idade...mas tem outras pessoas lá que são metidas mesmo. Pensar que é melhor do que o outro e tal, entendeu? Agora, já tem gente que é muito chegada, mais próxima mesmo...assim, afeita a fazer amizade. Gente rica mesmo, mas gente que tem vontade de conversar, vontade de fazer amizade mesmo, não é? Mesmo para criar um sentimento de grupo, lá, não é, na sala.

Essa divisão que aparece de forma mais marcante dentro da sala de aula não se estanca aí. Ela se ramifica também para fora da sala, e os jovens se agrupam nos momentos que antecedem a aula, nos intervalos entre aulas, nas aulas vagas e fora do espaço universitário, na figura daquilo que os pesquisados denominam "grupinhos". A formação desses grupinhos obedece àquela dinâmica acima analisada. Segundo Rosa, a turma de Medicina é uma turma de "muita panelinha", caminhando no mesmo sentido do diálogo abaixo entre Maurício e o pesquisador. Um diálogo marcado por hesitações, por uma clara dificuldade discursiva, denunciadora de uma impossibilidade de se filiar ao grupo maior. Ele é um sujeito que efetua movimentos importantes para a filiação (procura conversar com os colegas, é disponível, efetua trabalhos com grupos, cumprimenta a todos, não discrimina os colegas) e no entanto não se integra. Está sempre só ou acompanhado de apenas um amigo:

E- Mas como é que era o convívio? O que vocês faziam na Universidade? Saíam juntos, era de turma, como é que era?

M- É. Não... eu... Nos intervalos a gente conversava, não é, não é? Era assim, mais... mais ou menos informal, não é?.

E- Mas era com muita gente, era com todos, como é que era?

M- Não! não! Sempre tem... tem todos os grupinhos, não é? Sempre todos os grupinhos, não é? Então... a gente procurou, não é, envolver com a turma, não é? Tinha uma turminha lá que eu... que eu gostava de andar com ela. Então... eu não tive maior dificuldade não. Eu relacionava bem com o pessoal. O que me deixava bem tranquilo era isso, pelo menos de fora. Mas o convívio era basicamente dentro da universidade. Fora, só tinha um... um... da Física, não é?

Mas, mesmo reconhecendo as "diferenças", como o conjunto dos relatos utilizados nesse item deixa antever, existe ainda um pequeno espaço de manobra no interior desses grupos que propicia uma relação do tipo escolar e acena para uma relação extra-escola, como aqueles momentos anteriormente analisados que denominamos aqui de "saídas".

Alice nos revela que tem uma amiga "de ir na casa dela", "de trocar confidência", "de estudar juntas", "amiga para todas as horas". É esse tipo de amigo que oferece suporte emocional aos entrevistados naqueles momentos críticos e de "recaídas", como aquele vivido pela própria Alice ao final do seu 4º período, em que, deprimida, não "queria nada com nada".

O processo vivido na universidade é longo e propicia o aparecimento de uma série de fantasmas ("escolhi o curso certo?", "Me darei bem na profissão?", "Será que é isso mesmo que eu quero?", "Será que vale a pena tanto sacrifício?") que emergem na vida dos sujeitos entrevistados, não só diante da condição econômica mas também diante da impossibilidade de desenvolver um bom projeto acadêmico, em função das questões paralelas.

Essas circunstâncias exigem que se tenha ao menos uma pessoa para "confidente" das recaídas a serem vivenciadas. E faz diferença, sim, ter ou não um amigo nesses momentos, como foi o caso de Maurício, que teve um 3º semestre bastante atribulado do ponto de vista das questões paralelas, situação agravada pela "internação psiquiátrica" de um irmão, fato que o "consumia" sem que ele tivesse alguém para "compartilhar" esse "sofrimento".

Mas como é ser integrado ou não ao grupo e o que isso gera no sujeito? A análise de dois casos é ilustrativa dessa questão, que é a questão mais geral dos nossos universitários. Por exemplo, Esdras, já no seu primeiro mês de faculdade, sentia-se "entrosado" e afirmava ser uma pessoa de "fácil entrosamento". De acordo com ele, o 2º semestre foi um momento de "fortalecer as amizades" e, como já mostramos anteriormente, ele utiliza-se bem de sua facilidade no futebol para "conhecer melhor as amizades" que se têm no ICEX. Nesse semestre, ganha do irmão um computador, que possibilita "ampliar os tempos", pois pode fazer os trabalhos em sua casa, sem "entrar na fila" ou submeter-se aos horários criados pelo Departamento para atendimento dos estudantes. E ter mais tempo parece ampliar suas possibilidades de contatos. No seu caso, acrescenta-se ainda uma mudança significativa, para melhor, na estrutura econômica da família (mesmo que temporária), com a eleição de sua mãe para vereadora de sua cidade.

No caso de Esdras, a desenvoltura no relacionamento com os colegas e, principalmente, com os professores, a disposição para fazer amigos, a facilidade no esporte, a posse de equipamentos que facilitam a vida acadêmica, a mudança econômica na família e uma autodeterminação na construção e aquisição do conhecimento vão propiciando a ele integrar-se. Ele é aquele estudante que se adaptou muito rapidamente ao seu universo acadêmico. Nesse caso, podemos dizer que ele é um sujeito filiado, pois faz valer o seu relacionamento em proveito de um excelente rendimento acadêmico, do fortalecimento das relações com os colegas, com os professores, com a administração em proveito não só do rendimento mencionado mas também em proveito de um maior equilíbrio de sua situação financeira. Esdras é, por assim dizer, o único entrevistado que não apresenta "crises". Ele se apresenta satisfeito e alegre com o trabalho que desenvolve na Universidade. Não é sem motivo o único pesquisado que vislumbra fazer mestrado imediatamente após a conclusão do curso, pois, como filiado, ele parece "ter adquirido a naturalidade que se baseia, por um lado, na apropriação dos etnométodos institucionais locais e, por outro, na descoberta dos códigos secretos que transformam as instruções de trabalho universitário em evidências intelectuais"(Coulon,1995:144).

Assim, através das "amizades" e de uma rede de relacionamentos construída até o 4º semestre - rede que tende a se ampliar -, Esdras consegue entrar para a Assembléia do Departamento, obtém um estágio remunerado - o que o livra da Bolsa de Manutenção da FUMP -, é contemplado com uma Bolsa de Iniciação Científica. É ainda monitor de uma matéria de seu curso e membro da comissão de formatura. Esse conjunto de responsabilidades permite a ele utilizar-se dos benefícios oferecidos pelo Departamento de Ciências da Computação aos seus estudantes mais engajados, como uso ampliado da Internet, cópias em xerox, material de impressão e memória para armazenamento de dados. Para concluir, podemos dizer que esse conjunto de situações faz de Esdras um sujeito com os horizontes ampliados, abertos, mas, sobretudo, um estudante filiado.

Mas como é não ser filiado ao grupo?

Desde os seus tempos de Escola Agrotécnica onde fazia o curso médio, Rosa vive uma situação tensa de sala de aula, em função de suas constantes interferências, pelo ato de perguntar, participar ativamente e questionar no decorrer da aula, em qualquer que fosse a

circunstância: aulas em pequenos grupos, nas salas com 60 alunos ou mesmo em um auditório com 150 pessoas, como acontecia no Ciclo Básico da UFV. Essas interferências incomodavam muito os colegas e professores. Aqueles mandavam bilhetinhos com dizeres do tipo "fique calada!", "não enche o saco!", "calada, caloura burra!", produzindo situações claras de discriminação, o que ela denomina de "preconceito", "repressão" e "indignação". Essas situações tendem a diminuir ou mesmo cessar diante dos resultados acadêmicos conseguidos por Rosa, mas ainda hoje ocorrem no curso de Medicina.

Rosa vive um estranhamento quando entra na UFMG, que irá dificultar muito a sua filiação a um grupo: ela se recusa a pertencer a grupos, como demonstram as representações que se seguem, transgredindo as normas dos grupos. Essa transgressão, para Coulon (1995), é importante e permite ao sujeito ver a funcionalidade das regras estabelecidas. De posse dessa compreensão, o sujeito pode agir de forma mais prática, manipulação essa funcionalidade em busca de uma filiação. Mas Rosa vive ainda aquela situação de não ver sentido nas regras, justamente porque não consegue ver a funcionalidade delas:

Aí, semestre passado eu tinha um relacionamento assim... eu... uma postura, sabe? Apesar de vocês, independente de vocês... Quer dizer, eu não estou nem ligando para o relacionamento. Talvez essa minha postura, hoje eu analiso, talvez a minha postura tenha sido essa – não estou nem ligando se gosta ou se não gosta -, sabe como que é? Estou acima, sabe, estou meio indiferente, apesar, ou com ou sem. Era mais ou menos assim. Eu, mais ou menos, penso assim, indiferente!

Mesmo vivendo situações de discriminação, que se apresentavam com mais clareza e força em Viçosa, e vivendo aqui na UFMG uma situação de isolamento provocado, Rosa tem a capacidade de formar e dominar pequenos grupos - com mais duas pessoas, geralmente, homens -, que são fundados no conhecimento, no saber propriamente dito. Para ela é sempre um desafio conhecer. As pessoas que participam desses grupos geralmente são os bons estudantes, no sentido meritocrático do termo. Nesses grupos, o que impera é o conhecimento.

Mesmo mantendo essa característica na UFMG - de formar pequenos grupos -, ela não se integra ao grupo maior, é céptica quanto a essa experiência e produz poucos movimento no sentido de aceitar e se fazer aceita no grupo. Esse cepticismo está presente

em todas suas ações. Questionada se era uma pessoa difícil de se aproximar, ela nega terminantemente. Entretanto...

Olha! Eu nunca tive um relacionamento maravilhoso na minha vida, nunca! Eu sempre fui muito individualista, fui muito desorganizada, muito assim... vários dos meus contatos, eu não quero nem saber. E vocês não tão gostando, porque o comportamento dos colegas é assim, se chega e conversa comigo eu sou bem receptiva, sabe? Mas se hostiliza, eu hostilizo mais ainda. Eu sei que é uma imaturidade mas, talvez seja uma forma de corresponder. Mas assim, a turma toda eu conheço, todo mundo... Uns me chamam de Rose. Então eu tenho um relacionamento que não é...é... assim...como que se diz? Não é tenso, mas também... mas é superficial, sabe? Um relacionamento superficial. No início eu tinha mais problema. Hoje o pessoal já...[convive com isso].

Seu rendimento acadêmico em determinadas disciplinas, suas destacadas intervenções, suas ações e confusões não permitem que ela fique no anonimato. Até quando ela é lembrada por uma colega, de forma afetiva, ela "estranha": "Eu fiquei até achando estranho, a P., ela me deu uma blusa! Aí me deu uma blusa verde, assim, com dourado! (Risada). Fiquei até comovida! Eu não entendi nada!".

Essa atitude irá criar sérios problemas acadêmicos para Rosa, em função da dinâmica interna do curso de Medicina. Após o 4º semestre, as turmas de Medicina são divididas nos famosos "Grupos de Dez". Trata-se de um recurso técnico/pedagógico utilizado pois, a partir desse período, o estudante já começa a efetuar atendimentos individuais e receber orientações mais estreitas sobre as questões tratadas. De acordo com os relatos de Rosa, após a divisão dos grupos, sobraram, além dela, mais quatro jovens. Essas quatro jovens convidam Rosa para formar um Grupo de Cinco. Essa atitude não foi aceita pela coordenação do curso. Reuniu-se o conjunto dos colegas e na oportunidade Rosa explicita que não aceita aquela divisão, diz que a considera "arbitrária" e que tem direito de "escolher para qual grupo quer ir". Diz ainda à turma que recorrerá à administração para que "sorteie" os grupos: "Aí o povo ficou no maior estresse com o sorteio, ninguém queria que eu fosse para o grupo deles. Só que eles não falavam comigo não, mas eu notava". Essa atitude reivindicativa provoca um mal estar enorme no grupo que procurou outra forma conciliatória que acabou incorporando as estudantes anteriormente "rejeitadas". Ela conclui assim o seu longo relato:

Aí, teve uma reunião para resolver com todo mundo sobre o grupo de 10. Aí, o que aconteceu? Não podia grupo de 5. Porque a gente queria mandar o grupo de 5 e tal. Então nós iríamos separar, ou refazer, enfim. Aí foi uma... uma confusão! Eu chorei, as meninas choraram, sabe? As outras cinco, só sei que... elas não falaram, eu falei e tal. Aí, eu falei assim: "Olha, é... eu... eu sei que eu tenho minha parte também, que eu contribuo para isso - mas eu falei - não é possível, não é, que as pessoas ficam nesse alijamento, não é? Eu não quero ir para grupo nenhum, eu vou fazer questão que me sorteie, entendeu? Eu falei assim. Eu vou querer que a Seção de Ensino sorteie, porque se tudo... à beira do século XXI as pessoas com esse... relacionamentozinho de quermesse, de cidadezinha do interior, isso é inadmissível! E realmente eu fui indiferente como grupo X,Y,Z. Foi aquela confusão toda! E aí o pessoal da turma B, falaram que pegariam as meninas da turma B, mas eu não, porque eu não era da turma B, a turma antiga. Porque as quatro eram da turma B. Quem queria me pegar era a turma C, sabe? Aí o pessoal da turma C já... nossa! Isso eu odeio, rasgação de seda! Sabe, quando eles viram que a coisa estava...(Risos)... estava preta! Aí veio um e "Ah...", aí eu também sou áspera, sabe? Nessa situações? [Diante da angústia do entrevistador ela observa e continua] Está acabando! Aí, nessas situações eu sou áspera, sabe? Eu não perco tempo, não é? Aí o pessoal falou assim: - 'Ah! Rosa, grupo qualquer...'. Aí eu gritei assim, olha, eu não vou para grupo X, compreende? Não vou, não é? Vocês não vão falar para onde que eu vou. Eu não sou marionete! Eu vou para onde eu quiser. Aí eu já...já briguei e tal. E aí o outro: - 'Ah! Rosa...', não sei o que...Sabe, aquela falsidade. Alguns...só sei que no final, muitos realmente não eram de falsidade. Sempre tem uns mais sensíveis e tal e... a turma C foi... pegou... o M. reorganizou a turma C. Foi um estresse, uma manhã toda para você ter uma idéia, de oito até as duas. Aí eu fiquei em um grupo de dez lá, reorganizou as cinco. Das cinco, ficou eu mais três. Eu e mais duas no mesmo grupo. E assim, eu me dou bem com o grupo, sabe? [...]Aí fiquei nesse e aí, estou nesse grupo. Mas não tem nenhum desafeto não, sabe? É... o relacionamento não é profundo com o grupo, mas também não é superficialista não.

O relato acima é importante para esclarecer a dificuldade de Rosa em pertencer a um grupo de estudos, em função de toda sua história pregressa e da sua trajetória de relacionamento com os colegas durante os quatro semestres. Outra revelação importante contida no relato é que do ponto de vista institucional (Seção de Ensino) somente se efetua intervenção se for acionada. Isso pode indicar que não é uma prática da instituição interferir nessa questão, esperando que todo o "estresse" vivido pelos sujeitos seja um elemento "organizador" e educativo do processo de separação e construção dos grupos.

O conjunto dos relatos utilizados permite levantar como hipótese, sem que efetueamos quaisquer extrapolações, que a divisão de grupo no interior desses cursos mais



elitizados obedece a determinações ligadas à origem social dos sujeitos. O caso de Maurício corrobora essa hipótese quando se observa que, assim como Rosa, ele também foi claramente rejeitado ao se dispor a trabalhar em um determinado grupo; Alice vive um constante dilema, se é ou não aceita pelo grupo, e Márcio, vislumbra “possibilidades”. Outra revelação importante que aparece no relato é que “sempre” sobram universitários nessa separação “natural” dos grupos. Isso quer dizer, admitida nossa hipótese, que Rosa “sobrou” não só em função de seus procedimentos de estranhamento dos colegas. Ela sobrou, como outras colegas sobraram porque são “diferentes” sociais nesse meio.

Os dados da pesquisa sobre a questão do relacionamento com os colegas nos levam a algumas conclusões.

É difícil pensar-se em filiação sem pertencer a um determinado grupo. É quase insuportável para o estudante viver um processo de isolamento no interior da sala de aula. Mesmo no caso de Rosa, que produz todo um discurso de uma certa “autonomia”, observa-se que ela produz também um movimento de aproximação e distanciamento dos colegas que dá suporte às suas práticas. Ela não tem muitos amigos, é verdade, mas possui muitos “conhecidos”, e é com eles que ela dá resposta às suas necessidades acadêmicas.

Falar do relacionamento com os colegas implica reconhecer que as práticas e comportamentos dos nossos sujeitos são diferentes entre si e que nem todos os universitários por nós pesquisados se posicionam de forma igual diante de sua condição econômica. Embora ela seja óbice para todos, nem todos desenvolvem as mesmas disposições de enfrentamento dessa condição.

Os dados permitem dizer que as formas de relacionamento com os colegas no interior desses cursos são diversas, revelando que em alguns elas são mais “abertas”, como no caso de Esdras, ou mais “fechadas”, como no caso de Rosa. Podemos observar pelos movimentos dos nossos estudantes que eles tentam “agradar a todos”, sem que com isso se “humilhem” ou se “desvalorizem”, mas é muito difícil pertencer a um grupo maior de colegas de sala. No máximo, formam-se grupos de estudo, de discussão, que têm a Biblioteca como palco de seus encontros. Mesmo assim, pequenos grupos, com no máximo três integrantes. Uma estratégia interessante utilizada por Maurício é “chegar mais cedo” e

poder ter tempo para conversar com os colegas. Entretanto, de acordo com seus relatos, nem por isso ele é mais aceito pelo grupo.

Para os entrevistados, o relacionamento com os colegas e conseqüentemente a filiação a um determinado grupo parecem depender da estrutura subjetiva que o sujeito construiu ao longo da vida (seu jeito de ser, do que gosta, como veste, como fala, de sua postura junto aos colegas, de sua disponibilidade... ). Mas também podemos ler dos dados oferecidos por eles que o relacionamento com os colegas é determinado pelas condições sociais dos jovens. Em suma, pela sua origem social.

E, por último, observamos que a integração - elemento do processo de filiação - funciona como importante aquisição de capital social, pois é de uma possível rede de relacionamentos sociais que se poderá fazer valer esse capital a seu favor quando das possibilidades de entrar-se em um estágio remunerado, em uma monitoria, adquirir Bolsa de Iniciação Científica, entre outros benefícios. Sem esse capital, as possibilidades ficam muito reduzidas e todo um esforço acadêmico se revela de pouco valor, pois tem pouca validade em um mercado onde todos são competitivos e bons estudantes.

### *3.2.A Relação com os Professores*

Outro aspecto conflitivo a ser superado é a relação aluno-professor. Desde os primórdios da trajetória escolar do pesquisado essa relação é vista como estratégica e importante. Na universidade ela será redefinida em função das experiências positivas, das expectativas frustradas, dos conflitos vivenciados no novo espaço e em função de uma evolução física e psíquica dos jovens, como mostramos em um outro trabalho junto a estudantes pobres do ICEX (Portes, 1996).

Vista de dentro, ela revela um conjunto importante de circunstâncias complexas, vividas pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Do ponto de vista do nosso universitário, para sair de uma relação anônima demanda-se tempo. E isso só será possível junto àqueles professores que propiciam uma aproximação. Inicialmente, nos primeiros semestres, a procura pelo professor fora da sala de aula somente se dá para dirimir aquelas dúvidas que não foram sanadas. É uma procura tímida, cautelosa e cheia de cuidados. Essa aproximação

parece ser mais facilitada para aqueles sujeitos, como Esdras, que já tinham como hábito, desde o ensino fundamental, sempre conversar com os professores. Para ele, sua relação com os professores "não mudou muito no ensino superior". Mas, como veremos mais adiante, até para esse tipo de estudante filiado, a relação aluno-professor mudou e muito!

O estudante verá com alegria a presença marcante de professores que "possibilitam o relacionamento". E ele começa com a participação na sala de aula. Uma participação que é subordinada à permissão do professor. Pergunta-se somente àqueles "professores que dão mais liberdade para isso". Aparecem assim, aqueles professores que produzem algumas brincadeiras de "bom gosto" na sala, conversam no corredor, recebem nos gabinetes para orientação de leitura, organização de seminários e se colocam à disposição para orientações diversas. Aparece aqui como importante um certo movimento dos jovens em direção aos professores, no sentido de uma exploração de conteúdo e a busca de um aprofundamento fora da sala de aula. Segundo os entrevistados, isso valoriza o trabalho do professor. Esse professor é sempre visto como uma "autoridade", uma pessoa que "conhece" e é exemplo.

Quando os estudantes procuram os professores nos gabinetes, as referências são sempre elogiosas, porque eles se sentem sempre bem recebidos. Esse tipo de professor cobra ainda uma maior participação do estudante, no sentido de troca, que o estudante evite a posição passiva de recepção da informação, que esta possa fluir nos dois sentidos pois, no geral, "a informação vai só de um sentido, do professor para o aluno, não tem volta", segundo um professor de Física de Maurício.

Para os nossos entrevistados, é sempre uma "alegria" ter "bons" professores, como nos diz Rosa, muito alegre, ao falar de sua professora de Citologia e Histologia Geral -CHG - : "Aí [era] a T. é que estava dando aula. Excelente! Nossa! Tanto didaticamente, como enquanto pessoa. Muito boa mesmo!".

Outra circunstância que melhora, facilita e propicia o relacionamento com os professores é quando se é "bom aluno". Bom aluno na linguagem dos universitários é aquele sujeito freqüente e participativo nas aulas, "empenhado", "bom de serviço" e "aplicado". Ainda mais se esse bom aluno pertencer a alguma instância colegiada do Departamento. Nesse caso, ele se torna mais conhecido pelo conjunto dos professores e não somente por aqueles com os quais trabalha ou trabalhou nos semestres anteriores.

Uma boa relação com os professores é importante, por exemplo, para que se possa viver, participar dos encontros de área, quando eles acontecem em semanas de provas. Poder-se-á, assim, demandar os trabalhos perdidos, provas suplementares e "abono" de faltas. Mas, para que isso possa ocorrer, o estudante tem que ter um certo *status* como bom aluno no curso.

Mas todo este movimento de perceber e se aproximar do conjunto de professores que propiciam uma real inserção no mundo acadêmico se dá com uma certa ressalva. Os estudantes das camadas populares por nós entrevistados vivem uma certa culpa por manterem uma relação mais estreita com o professor, fora do espaço escolar. É como se fossem possuídos por um medo de serem confundido com "aluno puxa-saco", um aluno que bajula sem restrições o professor, mas sempre querendo tirar proveito da relação, do que eles têm "pavor", como bem ilustra Rosa:

[Com] a professora de Respiratório, eu me dei muito bem com ela, sabe? Ia de carona com ela para o centro [ da cidade]. Eu não sei, mas eu...eu...eu assim, eu tenho pavor de aluno que...é puxa-saco de professor. Talvez eu exacerbe isso tanto que eu mantenho relações muito funcionais, talvez exagerado, entende? Eu assim, eu às vezes eu noto que eu sou muito arisca, muito distante, muito indiferente.

Por outro lado, nossos estudantes revelam também uma necessidade afetiva, acompanhada de uma aproximação estratégica, sem ser necessariamente intencional, ao verem na figura desses professores as possibilidades ideais de serem reconhecidos como pessoas e poderem, também, efetuar contatos importantes para a formação acadêmica, como ilustra Alice:

Alice - Eu me aproximei mais da A. inclusive é hoje a... sétima coordenadora do curso, do meu curso. Mas liguei algumas vezes para ela, para saber, que ela ficou doente, inclusive, teve um... é... é... perdeu o neném. Então, eu liguei para ela, conversei e tal alguma...uma vez ou duas vezes. Liguei para ela também, questão de aula para saber direitinho, que ela não estava dando aula direito. Umás vezes ela ia, outras não. Então liguei para ela, conversei algumas vezes. Mas eu acho que no segundo período, foi só com ela.

E - Por quê foi que você se aproximou mais dela?

A - Porque ela... ela se deixava aproximar, não é? Ela era uma pessoa assim, mais aberta para conversar. Eu acho uma... eu acho... eu gosto muito quando uma pessoa me chama pelo nome, não é? Eu acho que todo mundo... eu acho que isso é uma questão assim de... Sei lá! De lembrar da gente, não é? Então ela começou desde o início a guardar o nome de todo mundo, inclusive o meu e sempre

conversava comigo no corredor. E... e... conversava dentro da sala, não é? Então eu fui... também... eu tive... tive... tive algumas dúvidas, senti um pouco de dificuldade na matéria dela e procurei mais vezes para... para... resolver dúvidas e tudo. E foi assim, não é? Eu me aproximei mais dela, que eu senti que a maior aproximação foi dela.

Se tomarmos como critérios a disponibilidade do professor, a capacidade de reconhecimento dos diferentes sujeitos, a posse de conhecimentos, a abertura para contato com os estudantes e a satisfação desses, o que acabamos de mostrar pode ser considerado uma boa relação, mesmo que ela se dê lentamente, com o passar dos semestres e se aprofunde quando os jovens começam a frequentar disciplinas da área profissional. Entretanto, esse não é o tipo de relação que predomina na experiência acadêmica cotidiana dos nossos jovens, porque não se procura “todo e qualquer professor”, mesmo diante de dúvidas e necessidades. É que o estudante percebe muito bem que é a prática cotidiana do professor que oferece demonstrações se ele pode e merece ser procurado. Na expressão dos jovens, aqueles que não dão “Ibope” são ignorados, mesmo que essa ação traga um certo custo para a formação acadêmica.

Ao contrário do que se observa em suas vivências escolares anteriores à Universidade, todos os entrevistados enfrentaram problemas com professores. Alice rompe em pranto quando tem seu braço segurado, "fui sujigada " por uma professora de CHG, que acreditava que ela estava passando "cola" para uma colega de bancada enquanto fazia as análises ao microscópio. Segundo Alice, não era verdade. E ela nem tinha muita intimidade com a colega (que era do curso de Terapia Ocupacional) "para correr esse risco":

Ela me pegou pelo braço, me sujigou, e falou que se eu fizesse isso aqui de novo, que eu ia... tirar zero na prova. Aí eu comecei a chorar, não consegui fazer o resto da prova, não conseguia fazer as outras provas. Eu odiava a professora! Não conseguia nem estudar! Odiei a matéria. Uma matéria que todo mundo gostava, assim, a maioria gostava e eu odiava, até hoje odeio! Não quero nem ver a professora, porque isso me marcou, assim, profundamente!

A análise do histórico escolar da jovem mostra que nessa disciplina ela obteve o seu pior desempenho acadêmico: ficou com um C. Entretanto, o que foi doloroso para Alice – e ela invoca isso -, é que em toda sua trajetória escolar, sempre bem sucedida e exemplar,

nunca se permitiu atitudes como essa (a cola). O passado escolar dela não lhe permitiu desenvolver atitudes como essa, dentro de uma sala de aula, ainda mais em uma circunstância tão grave como a de uma prova.

Esdras, mesmo sendo aquele estudante que melhor se relaciona com os colegas e os professores, também vive momentos desagradáveis com um professor de Organização de Computadores. Segundo ele, o professor deu uma "prova muito longa", mas informou aos estudantes "que não se preocupassem", fizessem o que fosse possível que ele iria normatizar a nota diante dos acertos do conjunto da sala. Esdras (e um grupo) foi mal na prova e quando foram procurar pelo professor ele não aceitou discutir o caso. Ao questionarmos Esdras se ele não estava transformando esse caso em uma questão pessoal, porque ele falava dos acontecidos com uma visível raiva, ele responde irritado, utilizando de expressões pouco elogiosas para se referir ao professor, atitudes que nada lembram aquele jovem comedido, que fala pouco, dá respostas precisas e curtas. É que ele se sentiu não só prejudicado pelo professor como também perdeu a confiança na palavra do mestre, que não cumpriu o contrato estabelecido. Para ele isso foi um "abuso de poder".

Márcio vem enfrentando mais dificuldades do que seu colega acima. Entretanto, elas se assemelham quanto ao conteúdo daquela dificuldade enfrentada por Alice. O jovem acredita que foi desrespeitado pelo professor, na forma de o professor se dirigir a ele na presença dos colegas. No caso de Márcio, parece que o fato de o professor, em suas palavras, ser "bicha" é um fator complicador da relação, mesmo que ele reconheça que o professor agiu corretamente ao reprová-lo. O que ele parece não suportar é a forma de o professor se referir ou mesmo do tratamento a ele dispensado. Essa relação se acirra diante do evidente preconceito sexual do jovem para com seu professor, como podemos ver no diálogo abaixo, portador de uma autocensura e de verbalizações carregadas de um certo ódio:

E - Você, particularmente, por quê pegou raiva? Me interessa é isso.

M - Porque me deu bomba, pô!

E - Te deu bomba sem motivo?

M - Não... não estudei muito para a matéria dele não, mas ...é...eu não gostei do tipo dele mesmo. Eu não fui muito com a cara dele. Eu não...fiquei satisfeito com ele não. Ele cobrou certo, mas muito inflexível, muito...acho que não é por aquele lado, não... Mas foi bom, por outro lado, que eu saí desse semestre, lá, e li um livro inteiro sobre a matéria dele, não é? Fora do currículo, fora da matéria dele...Uma

coisa que acrescentou muita coisa mais para mim. Já li, entendendo, porque li a apostila dele...Não gostei dele por causa do jeito de ser dele mesmo: sem educação! Não tem muito respeito pelos outros. E ele tinha uma outra coisa lá... assim... que ele gostava ... é... tinha uns rapazes, lá, não é? Altos, fortes... chegavam para conversar com ele, ele se derretia todo, não é? Você ia chegar para conversar com ele, ele te tratava mal, que não sei o que...Ah, uma certa vez ele chegou assim para mim, fazendo a chamada lá, ele falou assim... é...no final da aula, esperando para poder ir embora, lá, correndo por causa do serviço que tinha que chegar lá, aí ele pega e vira e fala assim: -‘ Márcio T.’, digo, presente! ‘Márcio?’ Sou eu, aqui. ‘Você já tomou pau comigo!’ Assim, na maior cara de pau e tal – ‘Você já tomou bomba comigo’!

Todos os relatos de Rosa são longos e detalhadíssimos. Este, ela o faz com um certo sofrimento e um quê de descrença nas práticas do seu professor, reiteradamente reconhecido por todos como um “bom professor”, mas com o qual ela, teve "graves problemas", com um professor que "o povo adorava ele! Tecnicamente falando ele é um bom professor, eu também acho que ele é um bom professor". Esse professor ela reconheceu no seu primeiro dia de aula. Ela trabalhara com vendas de meias de uso médico e fizera uma visita a ele, no consultório. Quando ela faz essa revelação, embora ele a tenha reconhecido, segundo ela ele "cortou", "não deu muita abertura!" relata, talvez decepcionada por não ver reconhecido nas expressões do professor todo seu esforço para entrar no curso de Medicina. Mas tudo começou quando ele não quis reconhecer - reconheceu para outras pessoas - que ela esteve presente - e a presença valia pontos - na aula em que ela o havia reconhecido, embora tenha "chegado um pouco atrasada". Segundo

Rosa, ele foi "curto e grosso": "Eu não vou te dar presença porque você não quis falar naquele dia". Eu falei assim: “olha, eu sinto muito mas eu estava aqui e você viu que eu estava aqui, se você deu para todo mundo que chegou atrasado e não dá para mim, é injusto!”. A partir desse dia o professor passou a ignorar as intervenções de Rosa. E para ela, não deixá-la falar ou mesmo ignorar as suas intervenções é um descaso "grave", já mostramos isso na reconstrução de sua trajetória escolar: "se eu perguntava alguma coisa, ele fingia que não ouvia". Essa atitude se tornou insuportável para a estudante que, um dia, a sós, no final da aula, o interpelou: " Olha, você tá me ignorando na aula [...] se você tem

algum problema, você tem que conversar comigo, não é fazer isso não! Aí eu chorei...". Ao que o professor respondeu: "Eu não tenho interesse de prejudicar ninguém não[...] Que é isso? Se você vê isso, não é verdade". Mas o confronto não se resolveu nas primeiras discussões:

Aí quando foi na próxima aula dele, aí eu falei para alguns amigos meus, amigos não, assim, colegas mais próximos, não é? Aí o pessoal concordou que realmente, que com o que eu tinha falado, não sei se porque são mais próximos, ou o que é que realmente estava havendo...[...] E inclusive assim, colegas meus, que gostavam muito dele, eram amigos meus, concordaram que isso estava acontecendo, que inclusive saiu com ele, entendeu? Mas não falava porque não queria pegar problemas para si. Aí... o que ele fez? Quando foi na próxima aula, ele chegou, aí falou assim, que teve um negócio muito... que ele estava muito chateado, ele colocou ele de vítima [...] O dia que eu falei, ele falou que não tinha nada, que não sei o que, eu até chorei, ele disse que não tinha intenção de prejudicar, aí ele se colocou de vítima, ele não falou nada não, o que aconteceu.[...] Eu morri de raiva! Mas eu fiquei rindo, eu ri, porque eu não agüentei, sabe? Eu sento na frente. Eu fiquei rindo! Não para ele, mas assim, não rindo de gargalhada, sabe, mas...Pelo amor de Deus, ué! Ele está se pondo de vítima. Olha que coisa mais imatura. Por que ele não chegou aquele dia e... falou comigo exatamente: -‘Oh, está me enchendo o saco, por isso, por isso e por isso, vamos manerar?’. Acho que tudo conversado se resolve, sabe?[...] Aí ele deu um seminário, para todo mundo estudar [...] transtornos endócrinos pós-traumáticos. Um indivíduo que sofre acidente de carro, quais são as transformações endocrinológicas que acontecem? E... ele iria perguntar ao acaso, isso no último dia de aula. E eu estudei, fui bem na prova dele, entendeu? Que aí me anima! Eu assim, não sei se eu sou...( Risada). Aí eu estudei, falei assim, eu não vou mal na prova desse cara! Aí estudei, fui bem . E eu também sabia que a minha correção ia ser rigorosa, entendeu? Se eu estudasse mais ou menos, eu ia muito mal. Mas eu fui bem, tirei a média que, assim... a minha nota estava entre as maiores. Aí no dia desse... desse seminário... aí ele perguntava ao acaso. Sentou lá no fim do teatro e perguntava. Aí ele fez uma pergunta para mim, sabe, ‘Rosa’ - como se nem me conhecesse. Olhou na chamada assim, - ‘Rosa...’ (Risada)... como se não me conhecesse, não soubesse quem era eu. Ai perguntou, eu respondi. Aí eu respondi certo. Aí ele já perguntou outro negócio:- ‘ Como que ministra isso, qual é a via? ’ Coisa que eu não sabia, assim, você tinha...- ‘Como que você injeta? ’. Eu não sabia, porque o negócio é endocrinologia, eu não sabia o que era isso e as pessoas também notavam. Aí... mas a gente tinha uma noção. Eu falei assim, ah! Tem que misturar alguma coisa lipossolúvel, porque isso é lipossolúvel e tal... Aí ele falou comigo – ‘Ah, isso não é lipossolúvel!’. Coisa errada! Eu falei certo, ele falou errado, só para me... Não sei se é para me deixar nervosa, ou o que é, sabe? Falou: - ‘ É isso, isso e isso’. E começou a explicar para o pessoal: - ‘Isso não é assim não. Isso...’. Eu não falei que não sabia não. Então... e aí depois ele misturou em uma substância lipossolúvel e explicou. Aí ele me interrompeu e começou a explicar para o pessoal,



só para me desmoralizar, sabe? Aí, depois, alguma pessoas também, muita gente comentou, falou assim: - 'Que é isso? O cara colocou... 'aquilo foi de pura sacanagem!'... sabe? O povo que comentou. E aí ele me viu no... Aí, depois, ele foi, começou a responder [às perguntas de Rosa]. Aí ele melhorou a relação. Depois desse dia que ele se fez de vítima, aí claro, eu dei uma... uma ponderada, entendeu? Eu continuei perguntando, mas, ponderei, fazia um filtro, eu era mais racional, mas assim, ele respondia! Sem má vontade, fingia que nada estava acontecendo, sabe?

O que nos interessa de todo esse longo caso é o abalo da auto-estima de Rosa diante de uma prática do professor, marcada não só pela competência profissional reconhecida por todos, mas também pela utilização do poder, seja para ameaçar, para punir, para ignorar ou para ridicularizar a estudante, na alimentação desnecessária de um conflito inicialmente sem importância, mas que revela uma gama de preconceitos e discriminações enrustidos, nos atos e nas atitudes do mestre.

As questões vivenciadas por Maurício são de outra ordem. No quarto período, ele teve sérios problemas de relacionamento com a professora de Variáveis Complexas, em função do método utilizado pela professora, do sistema de avaliação empregado por ela e em função de uma bibliografia que o jovem reputa "obsoleta". Maurício nos diz que "boiava o tempo todo na aula" e que copiar os teoremas demonstrados no quadro pela professora de nada adiantava, porque era impossível acompanhar os estágios do raciocínio desenvolvidos, pois "ela passava de um estágio intermediário para um avançado sem que ninguém soubesse como...". Maurício, diante dessa situação, produz o seguinte questionamento:

Assim, quando um ou outro vai mal, tudo bem. Mas quando todo mundo vai mal, quem [é] que está errado? São os alunos ou o método empregado? O método de avaliação, de ensino? Não sei. Pelo menos em Variáveis Complexas eu senti... o pessoal sentiu... reclamou muito, não é, com a professora. Não que ela não dominasse o conhecimento.

O que de certa forma provoca indignação em Maurício é que, mesmo diante de tal situação, mesmo procurando a professora, ela não é sensível à situação criada e se recusa a pensar nela: "Mas gente, isso aí é exatamente o que eu passei para vocês...". O que é importante observar no caso de Maurício é que ele denuncia uma cultura existente no interior do ICEX, a cultura da reprovação, que não só é vista como uma normalidade, mas que funciona também como um elemento aceito de exclusão, de discriminação. Existe uma

recusa dos entrevistados em aceitar a reprovação como um fato normal, quando essa reprovação não se trata de um revés pessoal ou uma "dificuldade individual", mesmo em espaços onde "é comum as pessoas irem mal", onde "é tipo uma cultura!". Importa ainda ressaltar aqui o importante ato de o estudante assumir que o "não aprender" é de sua responsabilidade (seja como culpa ou incompetência).

Ao contrário daquele professor "autoridade" do qual falamos anteriormente, aparece de forma bastante intensa na experiência desses jovens um tipo de professor que pouco ou nada contribui para a experiência universitária. Para se referirem a esse professor utilizam-se de formas agressivas, pouco elogiosas, carregadas de um visível ressentimento que não se pode ocultar. Importante observar que eles se referem quase que exclusivamente à prática do professor. É através da vivência dessa prática que esse professor é denominado de professor "pesadão", "babaca", "cara", "nojento", "chato", aquele que "pisa na bola", "avacalhado" e "desleixado". Esse tipo de professor é "isolado" e não se agüenta nem "encontrar com ele no corredor". Embora essas manifestações possam ser comuns a estudantes de diferentes grupos sociais, ocupamo-nos delas neste espaço porque elas surgem com bastante força na vida cotidiana dos nossos entrevistados, que nem sempre as superam, carregando algumas delas ao longo do curso, transformando-as em traumas pessoais provocados por professores, nesse caso, "causa de tanto sofrimento, medo e ódio" (Accardo,1997:599).

Aparecem também professores que de pouca idade, recém saídos de "mestrado" e "doutorado", que não conseguem desenvolver um bom trabalho, pois "sofrem para dominar a turma", ficando sujeito às troças da sala, no seu conjunto. O que se critica na prática desses professores é que eles não conseguem dar uma direção clara aos trabalhos, deixando os estudantes "desorientados" e experimentando a sensação de pouco proveito nas disciplinas cursadas. Podem ainda pertencer a esse grupo de professores aqueles que os pesquisados denominam "instáveis emocionalmente", que têm em comum com os anteriores a prática de não dar nenhuma referência para que os jovens possam agir e desenvolver estratégias de aproximação com esse professor, no sentido de melhorar a relação e tirar também melhor proveito acadêmico dela: "O E. é meio austero... é um cara, na verdade, de personalidade ambígua, tem dia que ele está de alto astral, tem dia que ele está de baixo

astral, ele muda é... o humor dele cinco vezes ao dia", diz Rosa analisando um de seus professores de Anatomia.

Para eles, existe também um certo tipo de professor "insuportável", aquele professor que explicita constantemente o poder, através das ameaças expressas e da utilização exacerbada do poder que o cargo confere a ele. As práticas que melhor ilustram esse tipo de professor são aquelas demonstrações cotidianas de que "eu reprovado mesmo", "comigo não adianta chorar", "tem que ser do jeito que eu quero", "com aluno eu não discuto", entre outras manifestações, proferidas muito no início do curso, como uma forma de "amedrontar" e delimitar quem é que "manda" no espaço da sala de aula. Podem entrar aqui nesse caso, por exemplo, professores que manifestam "ciúmes" de seus monitores, como foi o caso de Rosa e seus dois outros colegas monitores, em Viçosa, que tiveram as "asas cortadas" por uma professora recém-chegada de um doutorado, que, ao assumir a disciplina avisou: "Não quero esse esnobismo aqui no Departamento". De acordo com os relatos, os monitores faziam muito sucesso na monitoria porque conheciam o conteúdo da disciplina e utilizavam a mesma linguagem dos estudantes que os procuravam. Além disso, eles davam plantões aos sábados e domingos aos colegas com dificuldades de aprendizagem. A aceitação dos monitores pelos colegas levou a professora a acreditar que eles queriam ser melhores do que ela.

Outro tipo de professor criticado é aquele que eles denominam "burocrata", e "preguiçoso". É um tipo de professor que, embora demonstre conhecimento da matéria, e os jovens não questionam, nesse caso, o conhecimento do professor - fica o tempo todo utilizando exemplos simplistas, repetitivos, conhecidos, sem a menor criatividade. E isso de certa forma irrita aos jovens, que estão sempre esperando "algo mais" do professor.

Como já falamos em nota anterior, mesmo em se tratando de diferentes circunstâncias, os estudantes também são críticos quanto à relação e atuação deles próprios e não responsabilizam somente o professor que "não era bom" pelo seu desempenho e rendimento acadêmico. Fica claro, no conjunto dos relatos, que mesmo nessa circunstância é preciso ser "dedicado", "esforçado" e "vigilante". Do contrário, o recurso é "suportá-lo", e "rezar" para não passar por ele ou não encontrá-lo no próximo semestre. Nesse caso, os estudantes desenvolvem estratégias de aproximação, de forma dissimulada, para com esse

professor, no sentido de tirar proveito (a nota mínima necessária já é suficiente) dessa relação confusa e truncada. No caso de Márcio, por exemplo, aparece como importante o desenvolvimento de um certo "jeito" de lidar com esse tipo de professor.

Reprovado na disciplina de Teoria Geral do Direito com a professora M., sofre uma série de "gozações" dos colegas, do tipo "mas como é possível você ser reprovado com fulana?". No semestre seguinte Márcio põe por terra convicções trazidas do interior do lar, manifestas nos primeiros semestres, como aquela de detestar aluno puxa-saco, como vimos anteriormente, demonstrando ter aprendido o "ofício de aluno" e aplicando-o da seguinte forma:

Dessa vez fui, puxei o saco dela lá e tal [...] Ah, cheguei mais perto dela, fui conversar com ela, falei, ô, professora...um certo dia lá cheguei... aí, falei para ela que há deficiência na...na... nessa nossa turma de currículo novo, na nossa turma de 1º ano de currículo novo, não é? Estava difícil mesmo, porque a gente não tinha tido uma introdução direito...Ela pegou e para contornar a situação falou: -' Ah... mas eu me proponho então, depois, com vocês a passar uma...uma...rever os principais pontos da matéria de TGD...', que não sei o que, não sei o que e tal. Deixou assim, não é, e caiu fora...Mas isso aí eu estava...Isso aí foi antes da minha apresentação...Fui criando terreno para poder ... (sorrindo)...Ela chegava lá, ô, professora, tudo bom, não sei o que (sempre sorrindo)...Cumprimentava ela, como é que vai. não sei o que...Preparando, para ela não...perceber que eu estava mais interessado nesse semestre, estava mais presente, participando das aulas dela...

Para além dessas vivências dicotômicas - "boas" e "ruins" - com o conjunto dos professores com o quais se trabalhou nesses quatro semestres, aparece também com força a importância do professor na definição, solidificação e questionamento da carreira escolhida pelo jovem, como é o caso de Maurício, que se dedica mais a determinadas disciplinas assinaladas pelos professores como elemento de estruturação de uma carreira:

Por exemplo, Equações [Diferenciais] B, é uma... uma disciplina muito importante no curso, não é? Tem uma importância muito grande no meu curso. Tanto é que meu professor ele... fazia [Engenharia] Elétrica, não é? E... depois resolveu mudar para Matemática. Ele mesmo falou isso, não é?

Mas nesse caso, não podemos esquecer que, dentre todos os entrevistados, Maurício parece ser aquele que mais respeito tem pelos professores. Mesmo quando se refere de forma menos elogiosa a um professor, ele o faz com cuidado. Para ele, o professor é uma

autoridade e merece "respeito" e não "ocupa" o cargo que ocupa na UFMG "se não soubesse".

Vale a pena lembrar ainda que os estudantes vão descobrindo áreas de que "gostam" mais, a partir do contato com determinados professores e do próprio desempenho deles em certos conteúdos. Mas a afirmação em uma carreira escolhida com "gosto" e um certo cálculo do que ela pode oferecer em termos de perspectiva de vida pode sofrer sérios abalos, dependendo das interpretações que o professor faz da prática e da evolução do jovem no decorrer do semestre. O ato de interpretar a prática do estudante, que para o professor poderia funcionar como uma ajuda determinante de reorientação da carreira, pode também comportar efeitos deletérios não dimensionados, como nos mostra o relato de Alice:

A relação com professor aumentou, principalmente com um professor que era o M. e a L. Mas sempre relacionado com coisa de escola. O M. eu procurei ele umas duas vezes, mas para... procurando material para apresentar seminário. Aí a L. eu também procurei para orientar a gente em seminário. Na última prova que a gente teve, inclusive uma outra coisa me deixou triste demais, foi que... acho que era prova oral, não é? A prova dela e ela me falou assim, que, inclusive... na frente de minha outra colega, que era prova em dupla, que eu era muito insegura, que... que eu... que eu... que eu mostrava, a minha presença passava uma insegurança enorme. Então que se eu continuasse tão insegura assim, eu não ia ser uma profissional boa. Que eu não sabia me impor, então isso, puxa vida! Eu estou fazendo um curso e se eu continuar do jeito que sou, eu não vou ser uma boa profissional. E se eu não conseguir mudar? De onde que eu vou tirar meu sustento? Como que eu vou ser nessa área? Eu lutei tanto para ser uma profissional ilustre. E tipo assim, isso foi uma coisa que mexeu muito comigo, principalmente no final do semestre, não é? Eu me senti assim, de pés e mãos atadas. Eu não sabia se eu passava por cima daquilo que ela tinha falado, se eu encarava tudo do jeito que eu era mesmo, ou se... Sei lá! Se eu tentava um... se eu tenta... se eu podia tentar mudar, se eu ia conseguir mudar. Se essa profissão era a que eu queria, a que eu queria não, a que eu sempre quis, desde que eu entrei, eu sempre quis, sempre gostei muito de Fisioterapia, mas era...[...] era a melhor profissão para mim. Se eu ia me sair bem nessa profissão. Então foi uma coisa assim que pesou demais, o fato dela, dela ter me... me colocado em uma situação dessa. Então ela... ela era uma professora assim, que eu sempre, eu procurei ela o semestre inteiro. Eu sempre tinha dúvida para perguntar, que eu... era a professora que eu mais admirava, não é? Pelo jeito dela de ser, não é? Pela professora que ela é. Então eu confiei nela o semestre inteiro, eu sempre procurei falar, não é? Estar estudando para tirar dúvida com ela, que ela tem um potencial assim muito procurado, e ela me falou isso, isso foi uma coisa assim que... Nossa! Me deixou louca. Me deixou louca!

O ato de interpretar implica respeitar todo um contexto no qual o sujeito está inserido. As responsabilidades desse ato aumentam quando se nota que o profissional significa uma autoridade, um sujeito de suposto saber para o jovem. No caso particular de Alice, no 4<sup>o</sup> semestre ela se encontrava muito fragilizada psicologicamente em função de uma série de questões paralelas vivenciadas (desavenças com o pai, impossibilidade de visitar mais freqüentemente sua família no interior, desavenças com o namorado, mudança de moradia, doenças da mãe...) e a pressão própria, "natural", produzida pelo volume de trabalho do curso de Fisioterapia, a ponto de se declarar "deprimida" e fazer uso de "antidepressivos". Essas circunstâncias, ao que parece, eram desconhecidas pela professora que era modelo para a jovem. A interpretação de que a jovem era muito insegura e que ela não seria uma boa profissional se não dominasse essa situação abala muito Alice, que passa a produzir uma série de questionamentos em torno de suas competências e acreditar que ela não tem o perfil profissional para o exercício da Fisioterapia, mesmo porque a imagem de pessoa insegura que a professora resalta não nos parece ser a imagem característica mais marcante de Alice. Segundo o nosso entendimento, não só com base nos depoimentos oferecidos, sempre claros, objetivos e paradigmáticos, mas também a partir dos diversos encontros mantidos com a jovem, ela se mostrou bastante segura até em momentos difíceis, como aqueles em que veio ao choro. Ela se permite chorar, recompõe-se e pede para continuar a entrevista, com firmeza e determinação. O que nos interessa nesse caso é demonstrar o poder da interpretação do professor e os efeitos dessa interpretação sobre as ações dos jovens. Ressalta-se ainda nas orientações da professora que a competição nesse curso, com o devido incentivo dos mestres, se instala muito prematuramente já nos primeiros períodos, deixando poucas margens para uma progressiva adaptação ao saber-fazer inerente a esse campo profissional.

De forma mais conclusiva, todos os investigados reconhecem que a prática do professor é um elemento fundamental para a sua formação acadêmica, quando ele é uma autoridade. E é ao estabelecer uma relação de trabalho que propicie avanços no processo de busca e construção do conhecimento que o horizonte do investigado parece alargar-se, abrir-se para outras perspectivas, como as Bolsas de Iniciação Científica, as monitorias, a participação remunerada em projetos de pesquisas e grupos de estudos. Associa-se a essa

boa relação com o professor o trabalho acadêmico desenvolvido e a competência em desenvolvê-lo, circunstâncias que vêm garantindo ao universitário questionado inserir-se em instâncias que exigem acúmulo de capital escolar. Esse, por exemplo, foi o caminho seguido por Esdras, único dos entrevistados a conseguir uma Bolsa de Iniciação já no 4º período.

Observa-se também que, no conjunto dos casos investigados, os professores não sabem lidar com aqueles estudantes pouco convencionais, que nada têm de "aluno-padrão", que não dão necessariamente as respostas esperadas para as questões como elas foram formuladas no espaço acadêmico e que não apresentam um rendimento acima da média esperada para esse conjunto de cursos. Os professores revelam uma "impaciência" e vêm nas manifestações dos jovens (participar de DCE, de DA, ida a Encontros de Área, participação nas greves, nos movimentos culturais dentro da UFMG, não fazer prova no dia e hora marcados, fazer "bicos" em função das necessidades materiais, entre outras ações), um certo "pouco caso" e um "não-envolvimento" com as questões atinentes ao curso, deixando antever que as práticas desenvolvidas pelos estudantes não são educativas e não contribuem para a formação da identidade e para a vida profissional futura.

Ainda uma importante lição que pode ser observada nas ações dos estudantes pobres no decorrer desses quatro semestres é que, com o passar do tempo, eles "ficam mais espertos" e começam a lidar com mais segurança com a questão da relação com os professores de forma mais racional, mais objetiva efetuando assim, aquela aproximação estratégica e interessada, da qual falamos anteriormente, com uma certa desenvoltura. Por exemplo, eles se informam junto aos colegas como é o professor do próximo semestre, eles buscam uma maior proximidade junto àqueles professores "sensíveis" ao bom desempenho acadêmico do estudante, não se recusam a bajular, estrategicamente, professores, para serem aprovados em determinados conteúdos, e aprendem a buscar aqueles professores que pesquisam, com fins de tirar proveito dessa relação, como, por exemplo, uma indicação para Bolsa de Iniciação Científica. Entretanto, evitam manifestar-se nas aulas daqueles professores que supervalorizam o conhecimento, e evitam dar opiniões naquelas aulas em que o professor admite o riso como forma de humilhação. É que eles parecem ter aprendido que a relação estudante/professor não é um mero caso de "desarranjo mútuo de anjo de guarda", como diz Rosa.

A título de conclusão, podemos dizer que os dados apresentados por nós, das vivências dos jovens no interior da universidade, e aqui, mais precisamente, aqueles referentes à relação estudante/professor, nos autorizam a falar de uma especificidade de ações de estudantes das camadas populares, mesmo pouco sabendo como é a relação de universitários de outras frações sociais e professores. A relação com os professores dos jovens pobres entrevistados se apresenta recoberta de sentimentos negativos quando está presente nessa relação quebra de contrato, uso excessivo do poder, uma prática pedagógica desinteressada, um desconhecimento dos diferentes sujeitos sociais com os quais os professores lidam, a manifestação de preferências (como as sexuais, por exemplo). Entretanto, existe uma unanimidade: o professor é fundamental na construção dos saberes necessários a uma filiação. Como hipótese, talvez advenha daí a forte ênfase que os jovens colocam nas entrevistas em um tempo desperdiçado em relações infrutíferas, seja do ponto de vista afetivo, seja do ponto de vista de uma acumulação de conhecimentos necessários a um posicionamento favorável diante das ameaças colocadas pela seleção interna existente dentro das diferentes carreiras universitárias.

Assim, é possível, após uma compreensão mais profunda dos determinantes da relação com os colegas e professores, reutilizar o espaço da sala de aula. É da atuação na sala de aula e do desempenho acadêmico que trataremos a seguir.

### *3.3.A Atuação na Sala de Aula e o Desempenho Acadêmico*

A sala de aula aparece em todos os depoimentos como um momento significativo para os entrevistados. É a partir da atuação na sala de aula que o estudante poderá se expor diante dos colegas e professores e pouco a pouco conquistar espaço nesse território demarcado pela presença de diferentes e atuantes grupos. A análise das manifestações geradas na sala de aula e em suas imediações revela uma constante efervescência nesse espaço. A sala de aula é o lugar privilegiado das manifestações do poder, do saber, da solidariedade e da intolerância (dos estudantes e dos professores). Mas é também um espaço de esperança e de possibilidades de manifestação e construção de conhecimentos necessários para se enfrentar a "vida lá fora". Um olhar atento sobre as manifestações na sala



de aula revela ainda um fato importante para a nossa pesquisa: como o nosso pesquisado "estuda".

Inicialmente, na sala de aula é um lugar de "observar", "falar pouco", "prestar muita atenção", "perguntar só em último caso" e, de preferência, as dúvidas devem ser tiradas na biblioteca ou com um colega". Como relata Alice, no primeiro período "ninguém sabia o meu nome. Eu ficava lá no cantinho da sala para ninguém me ver e ninguém querer me perguntar nada", assumindo uma clara atitude de preservação. É que de pouco a pouco vai-se aprendendo que o lugar na sala é estratégico; do contrário, não haveria todo um movimento de aproximação/distanciamento daquele espaço que os pesquisados denominam "frente da sala", de uma maior proximidade do professor.

Não é sem razão que todos os nossos depoentes sentam na "frente da sala", com exceção de Alice, que mesmo assim, no decorrer dos semestres, irá afirmar que não se senta na frente por causa do seu tamanho físico. Ela assenta-se lá atrás porque, do contrário, "atrapalharia a visão dos outros". Márcio relata que no primeiro semestre ele se assentava "ali na última fileira ali da...sala, pronto para cair fora da sala... ", como se aquele não fosse um espaço para ele. Já no 2º semestre muda radicalmente sua posição com relação a que espaço deve ocupar:

M - Me parece que a pessoa que senta lá atrás não...não...não...pega os negócios. Tem muita conversa fora, você fica olhando outra coisa. A própria...assim... a questão de você estar de frente para um professor, não é? Isso parece que influencia bastante. Você está assim de cara para o professor... o professor falando ali parece que te dá um outro ânimo...

E - E dá?

M - Dá, ué! Dá ! Dá um outro jeito de ver as coisas. Você está ali de frente para o professor, o professor fala olhando para você, não é? Você está lá atrás o professor... tem um monte de cabeças assim na sua frente o professor olha para você...

Para Rosa e Márcio, assentar-se na frente é fundamental porque eles utilizam ainda da estratégia de estudar "no dia" ou na "véspera das provas", embora reconheçam as limitações desse artifício. Mesmo que eles "prestem muita atenção na aula", por vezes seus resultados não serão os esperados. Eles sabem que necessitam desenvolver, e rápido, a estratégia de estudar todos os dias para que os conteúdos não se acumulem. Márcio vem

dando resposta a essa situação a partir de sua entrada no estágio em um escritório de advocacia que possui uma boa biblioteca, onde ele tem "muito tempo" para estudar e fazer os trabalhos escolares. É nesse espaço que ele vem descobrindo e estabelecendo relações importantes entre as matérias, relações "boas de se fazer". Rosa, não. Ela utiliza e tenta capitalizar de todas as formas a estratégia de assentar-se na frente e fazer quantas interferências forem possíveis. Desde o ensino fundamental, revela ela que "A vida toda, sentei na frente. Nunca sentei atrás". E na Universidade, embora revele ter consciência, Rosa vem estudando muito em cima da hora:

R - Geralmente eu estudava na véspera da prova, entende?

E - E funciona?

R - Não muito! Mas funcionou a vida toda. Agora não funciona muito não. Mas se eu estudo...depende de que véspera. Se eu estudo, por exemplo, um dia antes, inteiro, funciona. Mas duas... três horas, não, compreende?

E - E você deixa sempre para a última hora?

R - Deixo. Tenho deixado. Mas tenho consciência de que tem que ser mudado isso.[...] é por isso que eu sentava na frente, então ela [a professora] olhava muito para mim, me perguntava as coisas, você entende?.

Com essa estratégia de aprendizagem só resta a ela, como afirmamos, capitalizar todas as oportunidades dentro da sala de aula. Mas, por exemplo, naquelas matérias onde a prática predomina, ela vem enfrentando muitas dificuldades: "Anatomia eu estou com medo! Sabe, eu não sei porque que é, eu tenho uma coisa com Anatomia... Sabe porque a minha insegurança em Anatomia? Acho que é... não tem aula teórica, quase". Mesmo porque a estratégia de "prestar muita atenção" à aula pode possuir alguma rentabilidade para estudantes freqüentes e organizados, o que não tem sido o caso de Rosa:

O problema de Neuro[anatomia] é que... é sexta-feira à tarde, ou segunda. Sexta eu dou aula nesse horário, sabe? Segunda, não. Mas se for perguntar assim, por quê você matou aula ?' Assim, eu nunca matei aula para dormir! Sempre tinha umas coisas que eu priorizava mais, você entende?".

E no nosso caso (com exceção de Rosa), a participação na aula propriamente dita se resume na apresentação de trabalhos ou mesmo em responder a alguma pergunta mais direta efetuada pelo professor. Essa participação é mais tímida ainda na presença do professor. Mas aparece a formação de pequenos grupos de discussão das questões tratadas ou daquelas a serem tratadas antes, nos intervalos e mesmo depois da aula. Parece que a

participação nesses espaços é que vai possibilitando pouco a pouco uma atuação e intervenção na aula.

Mas, mesmo que se tenha "vontade", "desejo" de "perguntar", "participar" e "tirar dúvidas" na sala, os nossos jovens são dominados por um certo medo, em função de não se ter certeza se preparou "bem" o tema tratado pelo professor. Ainda acompanha esse medo um receio de que os colegas possam "rir" da intervenção, da pergunta efetuada, de que ela não faça sentido, esteja fora "do assunto", seja uma pergunta "imbecil". Nesses casos, a turma maior "não perdoa" aquele que pergunta. Uma outra circunstância importante e inibidora das manifestações na sala de aula – sem querermos estabelecer qualquer relação mecânica do tipo favorecidos/desenvoltura e desfavorecidos/não-desenvoltura -, é a ausência de uma desenvoltura que os colegas apresentam na fala. Desenvoltura de que os nossos depoentes se julgam privados.

Entretanto, nota-se que essa participação vem sendo limitada também pela ausência de material (basicamente os livros) que o estudante não tem podido comprar e que a biblioteca não tem. E eles têm consciência de que o desempenho fica prejudicado nessas circunstâncias, como mostra Maurício:

Eu estava... estava com um lado tolhido, não é? Pensava duas vezes, sempre preocupado, não é? Então eu não... não era, não é, eu não era o que eu podia ser. Eu não estava rendendo tudo o que eu podia dar. Eu sabia que eu podia, que eu podia fazer melhor, se eu não tivesse dificuldade material tão grande... [para comprar os livros].

Essa situação acentua a insegurança. Como diz Márcio, "Aí, você vai fazer lá uma pergunta mais imbecil do mundo?".

Esse fato revela que nesses cursos investigados, dentro da sala aparece toda uma repressão dos colegas para que não se façam perguntas "imbecis" e, como diz Willis (1991), a arma do ridículo, o riso, nesses casos é inevitável, como confirma Maurício: "se for uma pergunta muito imbecil mesmo, aí a turma ri".

Mas, para Rosa, essa é uma situação que deve ser "afrentada", ao contrário de seus colegas que não exercitam o direito de participar da aula com as dúvidas e questões possíveis, como eles dão conta de formulá-las:

Olha, tinha um professor meu, e eu penso exatamente assim, ele era professor de Química Orgânica em Viçosa, sabe? Aí eu estava no 2º período em Viçosa... aí

é... eu falei com ele assim... e era um professor extremamente temível [sic]... ele dava... tinha um índice de reprovação enorme! Eu passei muito bem com ele, tirei 97. Tinha um índice de reprovação enorme, e o pessoal falava que ele tinha fama de bravo, então, no início da aula, assim... eu continuava perguntando tudo que eu queria, só que, como estava no início, aí eu usei de um alibi, eu falei com ele assim, fulano! Falei pelo nome, não é, eu tenho uma pergunta muito simples, mas eu estou com dúvida. Eu quero perguntar. Aí, sabe o que ele me falou? E a partir daí a minha turma toda mudou de idéia a respeito dele – ‘Como que você chama, moça?’ Aí eu falei.. ‘Olha, Rosa, não existe dúvida boba!’.

Por outro lado, a participação mais subjetiva desses jovens na sala de aula vai revelando todo um método de estudo do "bom aluno" que compreende: "tirar as dúvidas junto a colegas e livros", "habituar-se a freqüentar a biblioteca", "fazer os trabalhos de casa", "fazer os exercícios da matéria na sala", "copiar do quadro", "fazer notas durante a aula", "procurar gostar das aulas", "freqüentar a monitoria", "estudar individualmente", "prestar atenção", "ser freqüente", "procurar o professor mesmo que de forma breve, depois da aula", "procurar o professor no gabinete dele", além de ter "paz e tranqüilidade". Essas atitudes lembram ainda ao jovem que ele está em um curso altamente seletivo, marcado por exigências de várias ordens, principalmente por aquela de ser "bom aluno". Lembra ainda que aquela posição privilegiada ocupada até o final do ensino médio, quando eles eram os melhores alunos, não existe mais, como bem recorda Maurício: "É, como falei, sempre um ou outro se sobressai mais, não é? Eu já não era o mesmo Maurício lá, que tirava sempre as melhores notas". Lamentando, assim como um grupo de alunas investigadas por Broccolichi (1997:512) a perda de “um paraíso perdido”, no qual elas “faziam parte do pequeno círculo dos bons alunos, tanto mais apreciados e encorajados quanto mais raros eram, e que perderam bruscamente essas relações gratificantes e a serenidade que elas engendravam, ao chegar a um liceu com exigências escolares mais elevadas”. Paraíso onde se podia corresponder “às expectativas dos professores e a participar com eles de um jogo de gratificações mútuas” (Broccolichi,1997:508).

Mas as atitudes anteriormente mencionadas também são possibilitadoras da construção do conhecimento e preparam os depoentes para a participação nos trabalhos de grupo no espaço acadêmico, principalmente "quando as coisas não vão bem" ou quando "o negócio fica meio complicado para todo mundo", como diz Esdras, falando de como o

grupo enfrentava as dificuldades vivenciadas nas disciplinas Matemática Discreta e Análise Combinatória. Nesses casos, parece haver uma solidariedade entre os integrantes do grupo, em que os colegas funcionam como uma fonte de consulta, estabelecendo uma relação de ajuda mútua. É o que se observa, também, na Faculdade de Direito, quando se precisa de ajuda naquilo que se refere aos conteúdos curriculares. Há uma troca intensa de informações, que vai estruturando essa "relação de sala de aula".

Alias, Márcio revela que na Faculdade de Direito existem trocas intensas dentro do grupo, como a "cola". Para ele, a "cola" é quase institucionalizada. Seu relato sobre a questão é bastante esclarecedor, mesmo efetuado contra a vontade de sua mãe, Dona Jandira, que vê na atitude do filho um ato de delação dos colegas:

M - Antes, ninguém passava cola para ninguém. Aí, o semestre começou apertar, não é? O 4o. período já foi bem mais apertado que os anteriores... Você sentia que antes, se julgava o maioral, estudava, discutia, e falava e...e tirava nota boa. Estudava só isso, estava conseguindo levar o negócio. Depois começou a apertar lá, eles pegaram e vieram todo mundo lá para trás, para começar a colar, não é? Coisa assim, tinha aquela restrição, oh... que não sei o que, eu não faço isso não... Às vezes eu chegava lá com o gabarito da prova de manhã (sorrindo)...não é? Aí, pegava e distribuía... 'Que isso Márcio, e tal e tal...' Aí tinha umas pessoas que achavam um absurdo, ah... que não sei o que e tal... É...ficava, assim, olhando de lado. Não é olhando de lado não... é...dando uma de melhor, lá, do lado dela, não é? Que não sei o que, a professora puxando o saco ainda e tal...tem disso tudo lá.

E - Pois, é. A turma cola?

M - (Gargalhando). A turma cola! Cola muito!

E - Cola muito?

M - Cola muito, mesmo!

D.J- Márcio, fica dedando os outros aí, Márcio! (Dona Jandira admoesta o filho com seriedade).

M - Eu tô...

E - E você, cola também?

M - Eu colo, também.

E - Ham, ham.

M - Não, tem um negócio que é o seguinte...é...é...você pode estar sabendo uma matéria lá, muito bem lá e você não tirar nota boa. Ou então você pode estar sabendo nada que você tira nota muito boa. Então é muito relativo, ué? Para que você vai ficar querendo bancar uma de gostoso lá, sendo que o professor pode te ferrar qualquer hora? Pelo menos garantir um pontinho ali que é...muito valorizado, ué.

Se a "cola" é um recurso rotineiro utilizado pelos estudantes do curso de Direito, ela não apareceu em nenhum outro curso de modo significativo. Aparecem, sim, outras estratégias que se tornaram rotineiras diante da exigüidade de equipamentos dos cursos e os tempos dos universitários. Por exemplo, diante da impossibilidade de marcar os horários de utilização dos computadores no período diurno, Esdras e colegas passam a marcar os horários de utilização no período da noite. Pois para ele são muito importantes na formação do profissional de sua área os trabalhos práticos, motivo pelo qual ele tinha que "se virar" para realizá-los. Nesses casos, trabalham para efetuar as exigências escolares, com evidentes prejuízos no outro dia, na aula:

Chegava lá e dormia. Chegava lá deitava na carteira e dormia. Ficava dormindo, lá. Nem via a aula direito. [...] De vez em quando você acordava... e tinha professor que ainda colaborava, não é? Professor calmo, parado, ficava olhando para o quadro assim, vendo o que ia falar... Aí você já começa a dar aquelas pescadas assim... Quando você olha...(risada)... tinha que dormir porque, de vez em quando, ainda dava um *flash* da aula assim, não é? Fazia um... um apanhado geral e dormia de novo...(risadas).

A atuação do jovem pesquisado também pode ser notada nos "trabalhos de grupo" dentro da sala de aula, recurso pedagógico bastante utilizado em todos os cursos investigados. Mas a participação se limita ao espaço da sala (ou da Biblioteca). Com exceção de Esdras, esse é mais um "privilégio" que ele acumula, diferentemente dos colegas. É que sua república é formada basicamente por estudantes de uma mesma turma de Ciências da Computação. Para os outros, fora do espaço escolar torna-se muito difícil estudar em grupo, não só em função do horário que é integral, mas também em função das distâncias das moradias: "perde-se muito tempo dentro de um ônibus para ir para a casa de um colega para estudar", segundo Alice.

Quando se observam as manifestações de Alice sobre o seu desempenho acadêmico, temos a nítida impressão de que ele não é algo significativo. Ela pouco dele fala. Entretanto, podemos observar no conjunto dos depoimentos sua total dedicação aos estudos, mesmo nos piores momentos, como aqueles vividos no 4º período, quando a jovem "só queria dormir, chorar, nem estudar eu conseguia, nem tinha... não tinha graça, não". Entretanto,

inúmeras vezes ela se levanta às duas horas da manhã para estudar, demonstrando um ascetismo necessário para se manter a visibilidade como “bom aluno” nesses cursos.

O desempenho de Alice (e de Esdras, também) é fruto de uma total dedicação aos estudos e ela se vê recompensada diante de seus resultados: " É minha meta, não é? Eu estou aqui para estudar, para tirar nota boa, eu me sinto recompensada, não é? Meio que conquistando meus objetivos".

Aliás, no caso de Alice (e de Maurício também), o ato de "estudar muito", materializado no rendimento acadêmico é que tem funcionado como um elemento de sustentação psicológica naqueles piores momentos vividos. Nesse caso, o rendimento acadêmico, com o reconhecimento que ele propicia e a satisfação pessoal que daí surge, parece não deixar que o sujeito sofra muito além do suportável e possa assim, evitar (no caso dela não foi possível) a intervenção de profissionais da psicologia e da psiquiatria naqueles momentos mais críticos.

A pressão que os colegas mais favorecidos exercem sobre os nossos entrevistados é bastante forte nesses cursos, como mostra o caso de Márcio, diante da indignação de seus colegas porque ele "tomou pau" com uma professora com a qual até “na conversa” se passava:

Quando você fala, ah, tomei pau no semestre passado aí o cara, êh...essa cara é burrinho (sorrindo), começa a pensar assim...tomar pau com a M. H.? [...] ...burrinho, pô! M. H.? (indignado )... como é que foi tomar pau com ela ? Aquilo ali até na conversa você passava...o problema é esse, eu não quis chegar perto dela e puxar saco...

Márcio produz uma série de representações imaginárias a partir dessa experiência e passa a se preocupar mais com aquilo que os colegas poderão dizer do que com aquilo que eles realmente dizem. E o sentimento predominante, que possui alguma base na realidade, pois Márcio já ouviu manifestações nesse sentido dos colegas, é que ele é "burrinho". Esse sentimento de menos valia experimentado tem raízes na percepção que Márcio tem dos colegas: "Um pessoal que lê muito, se diz entender de tudo um pouco... ser um cara culto e tal, se julgar culto e tal" ou seja, um pessoal portador de um capital cultural do qual ele não tem domínio.

Os relatos de Maurício são eloqüentes para mostrar como as questões paralelas afetam a vida acadêmica do jovem investigado. Mesmo que o jovem seja portador de conhecimentos e habilidades necessários para um bom desempenho na disciplina, isso não basta. É necessário evitar-se aquilo que perturba, é necessário evitar ainda preocupar-se com outras questões fora da sala de aula:

Não, não, eu não tinha dificuldade, não é, que... Eu sabia que era muito mais... ia muito além disso, mas o que estava sendo ministrado lá eu conhecia. Até então, Cálculo, não é? Eu já sabia a noção de Integral, de Exponencial, não é? Eu já conhecia isso. Mas é aquele negócio. Eu não fazia os exercícios. Então chega na hora da prova você complica um pouco, você tem que pensar mais, não é? Quando você faz exercício, é automático: eu já sei resolver isso aqui! Então você já vai direto, você já vai na pinta. Você não perde tempo de fazer. Então isso aí, não é, prejudicou demais meu desempenho. Essas questões fora da universidade, não é? [...] Olha, eu estava sempre muito cansado, então isso me prejudicava no rendimento. Estava sempre muito intranquilo, não é, por questões assim, nocivas, por questões de... é... que diz respeito à família, não é? Então isso me tirou um pouco do sério. Eu não... eu não conseguia, não é, eu não conseguia estudar, não é? E o rendimento não é... recai muito, não é?. E também nas provas, eu sempre quando eu começo estudar, eu bloqueio, não é? Você estudava, estudava, estudava e chegava na prova você... você não consegue, não é, coordenar, você não consegue resolver a questão com tranquilidade, a prova com tranquilidade. Isso aí é fatal!

Os nossos jovens vivem sempre a ilusão de que uma atitude racional frente aos conflitos existenciais vividos após a entrada na Universidade possa superá-los, como diz Márcio: "Eu me concentro e pronto!", corroborado por Maurício: "Olha, eu tentava o máximo possível, não é? Eu estou dentro da escola, meus problemas ficam lá fora, não é? Então, dentro da sala eu procurava distrair, não é? Concentrar na matéria, não é? Isso aí é mais ou menos uma terapia para mim". Nesses casos, parece ser verdade que a relação com os professores, com os colegas e um rendimento acadêmico satisfatório, associados a toda uma dinâmica vivida no interior da Universidade tenha uma função "terapêutica" para esses sujeitos ao conseguir prendê-los de alguma forma à realidade.

Não se pode ignorar aqui que é no espaço universitário que eles são mais valorizados. A identidade valorizada que eles possuem é a identidade de "ser estudante de Direito", "de ser estudante de Medicina", "de ser estudante de Engenharia"... Nessas circunstâncias, como no caso de Maurício (e de Alice e Rosa), eles vivem as questões



psicológicas com muita intensidade, produzindo questionamentos que remontam a essência da problemática existencial: "por quê, em especial, comigo?". É o que Maurício se questiona ao enfrentar aquilo que ele diz ser "uma coisa terrível, foi uma guerra psicológica, não é?" Referindo-se ao seu 3º semestre, ao viver situações tais como pensar nos pais desesperados com a "doença mental" do irmão, ter de acompanhar a internação hospitalar do irmão na cidade de Belo Horizonte, ter de obter resultados acadêmicos suficientes para não perder a Bolsa de Manutenção da FUMP, ter de suportar tudo isso sozinho... Segundo Maurício, várias vezes passava pela sua cabeça no decorrer das aulas: "Se eu perder a bolsa, eu vou ter que trancar matrícula e ver como é que fica...". Diante desse conjunto de situações, ele produz um questionamento importante: "É justamente a conjuntura, a conjuntura, a circunstância não coopera para você, não é, ir bem. Você está preocupado, você está intranquilo, não é? Então isso aí, eu acho que o emocional interfere demais no rendimento". E conclui: "A gente entra na faculdade o ... o mais difícil não é você entrar, o mais difícil é você sair dela formado".

Importante recordar a alegria com a qual esses jovens entraram na Universidade. Para Bregunci (1988), em seu estudo sobre as representações no cotidiano dos estudantes da Faculdade de Educação da UFMG, eles "vivem um processo de esvaziamento". Os estudantes dão provas nos depoimentos de que freqüentar a faculdade é também uma forma de prazer. A escola não é somente adoecedora. Ela é um prazer, também. O que adoecem são as circunstâncias que impedem de viver esse prazer. Para todos os depoentes, o trabalho universitário "é duro" mesmo. E disso eles não reclamam. O que parece fugir à compreensão deles é como a vida acadêmica pode se transformar em um "inferno" em função das questões paralelas, ainda mais quando se convive com colegas que, além de portadores de um conjunto de valores (culturais e econômicos) que eles não possuem, são estudantes academicamente muito competentes.

Mesmo nessas circunstâncias, os universitários apresentam o seguinte Rendimento Semestral Global no período investigado:

#### QUADRO VII

##### RENDIMENTO SEMESTRAL GLOBAL

NOME	1º semestre	2º semestre	3º semestre	4º semestre

Alice	4,16	4,73	4.46	4,59
Esdras	4,75	4,50	3,80	4,40
Márcio	3,68	2.00	4.42	2.90
Maurício	3.82	2.79	3.03	3.09
Rosa	3.82	2.79	3.03	3.09

Obs.: O Rendimento máximo é igual a 5.

O Rendimento Semestral Global dos jovens pesquisados na UFMG nos autoriza dizer que, mesmo diante do conjunto de circunstâncias analisadas neste capítulo, os estudantes estão um pouco acima da média, conforme podemos observar no QUADRO VII.

Importante observar que nossos depoentes são muito rigorosos consigo mesmos quando se trata de analisar rendimento acadêmico por eles conseguido. Esse rigor pode ser reforçado por aquela situação de ter de conviver com colegas que são de uma produção acadêmica "acima da média". Os nossos jovens pertencem a turmas cujas estatísticas, produzidas pelas coordenações dos respectivos cursos, mostram ser "muito boas". Os nossos investigados se deparam aqui com a essência dos selecionados nos diferentes grupos sociais mais privilegiados. E o esforço deles, nesse caso, é para se fazerem merecedores do lugar conquistado. Não é sem razão que, após sofrer uma reprovação na Faculdade de Direito, Márcio questiona angustiado diante de suas perspectivas: " você tinha que mostrar que você veio ali, que você não está para trás do pessoal. Então, se você falhasse em uma apresentação dessa era como se você ...não merecesse, não é? Não pudesse estar ali. Então... fosse uma fraude, não é? Minha turma é muito boa. Muito boa de escola, lá! e o pessoal, tem muita gente que se interessa muito a fundo, mesmo! E discute e tal, fala isso, fala aquilo, não é? O pessoal estuda mesmo, a turma cobra, a turma cobra, sim!". Mas para isso eles têm de ser um "aluno padrão". Entretanto, ser um aluno padrão requer condições próprias para que isso possa se desenvolver. E nesse caso, além das capacidades cognitivas necessárias, é também necessário possuir um certo capital econômico e cultural que propicie efetuar a filiação. Se eles, como demonstram pelo Rendimento Escolar, mantêm a capacidade cognitiva preservada, falta-lhes exatamente a outra exigência da equação: capital econômico e cultural.

Esses dados podem revelar que a gama de sofrimento vivenciada pelos universitários pobres no interior da UFMG guarda poucas relações com as suas capacidades cognitivas, embora todos reconheçam que é preciso estar "vigilante" o tempo todo e "trabalhar duro" para obter os resultados alcançados. O sofrimento observado na trajetória universitária dos nossos depoentes diz respeito direto às suas impossibilidades de dar respostas satisfatórias para as questões paralelas que são, como mostramos, na maioria das vezes, de ordem material.

## **CONCLUSÃO**

As pesquisas que investigam as trajetórias escolares do estudante pobre, no Brasil, são muito recentes, como mostram os trabalhos de Portes(1993;1998;2000), Viana (1998;2000), Mariz, Fernandes & Batista (1998) e Souza e Silva (1999). De certa forma

isso nos leva a pensar a questão do universitário pobre a partir de uma matriz teórica proveniente de estudos internacionais. Esses aparecem vinculados por uma forma de pensar construída noutra espaço, noutras circunstâncias, que guardam algumas similaridades com o caso brasileiro. Ainda não temos como escapar das dificuldades metodológicas e teóricas colocadas pelos problemas que os estudos sobre o universitário pobre vem suscitando, mesmo que pesquisadora como Viana (2000:58) aponte, acertadamente, que os estudos nesse campo não podem se restringir à descrição formal das trajetórias, pois correm o risco de ocultar “ dimensões fundamentais das biografias – facilitadoras ou dificultadoras da sobrevivência no sistema escolar -, e que ao mesmo tempo as diferenciam”.

Uma saída apontada pelo nosso trabalho é investir mais esforços na reconstrução da dimensão histórica da questão. Os dados que colocamos em tela nos levam a crer que existem fontes importantes, pouco pesquisadas, que podem dar um contorno diferente do até então oferecido à compreensão da educação dos pobres no ensino superior brasileiro, fontes que podem desvelar dados até aqui ocultados pela opção de trabalho do pesquisador, pelo esquecimento histórico da questão por aqueles que investigam o ensino superior ou mesmo pela ideologia, que ditou por um bom tempo os rumos do que deveria ou não ser pesquisado em educação.

As nossas investigações provam que existiram estudantes reconhecidamente pobres nos cursos de Direito desde o momento de sua criação. É verdade, também, que se trata de uma ínfima minoria, “estatisticamente improvável”, que pouca visibilidade tem no conjunto dos dados e de difícil caracterização, o que exige do pesquisador, no sentido de evitar a sedução colocada pelos dados, não tomar de imediato o “falso” como “verdadeiro”. É que existem, nos registros, estudantes que são classificados como pobres, mas que, na verdade, constituem casos de “falsos pobres”, como mostramos. Em todo caso, está presente um sinal de diversidade cultural no interior das academias jurídicas no século XIX. Elas não eram completamente refratárias ao estudante pobre, sem que com isso pudessem ser enquadradas como instâncias democráticas do ponto de vista do acesso e da permanência.

A forma como esses estudantes pobres aparecem na literatura, nas diversas crônicas produzidas em diferentes períodos guardam algumas características importantes. A primeira delas refere-se ao fato de o estudante ser “brilhante”, ter vencido as adversidades e ter

galgado postos importantes na República. Essa forma restaura, redime e encobre a pobreza, ocultando as condições reais nas quais esses sujeitos conseguiram construir uma carreira acadêmica no interior de um espaço que discriminava o pobre. Muitos deles, como mostramos, foram ser, posteriormente, catedráticos nos cursos jurídicos, reforçando mais ainda o silêncio dos cronistas sobre as misérias por eles vividas, que, nos dizeres de Vampré, são lembradas somente para realçar os méritos. Mas essa forma de ver o sucesso de uns reforçava também a discriminação de outros: aqueles pobres que tiveram acesso ao ensino superior e não “venceram” é porque eram uns “fracos”, “vis” e “pusilânimes” que pereceram às primeiras adversidades.

Outras características merecedoras de registros, que denunciam a presença de pobres no interior dos cursos jurídicos, presentes na literatura consultada, são cor e idade. Elas eram utilizadas para reforçar os feitos daqueles estudantes que destoavam do conjunto dominante. A essas características se somam o anedótico e o folclórico. Como ressaltamos no capítulo I, essas formas envolvem os registros obtidos sobre os estudantes. As nossas análises mostram que ser uma figura folclórica, pertencer ao anedotário institucional parece ser a razão de se merecer registro, o qual se dá de forma cômica, engraçada, que disfarça os preconceitos e encobre as discriminações observadas na prática pedagógica de diferentes professores. Nesse caso, o anedótico, o folclórico, encerrados em si mesmo, podem mascarar uma série de circunstâncias sociais vividas pelos atores, aqui caricaturados, em um cotidiano de penúrias para se manterem no interior das academias. Cabe ainda ressaltar, mais uma vez, que esses casos folclóricos surgem de um tipo de pobreza particular, e não da pobreza em geral, que é a pobreza de determinados estudantes que tiveram acesso às academias, onde as regras eram determinadas pela sobra da riqueza material e cultural daqueles que as dominavam.

Mostramos também que a trajetória escolar desses estudantes era marcada pela ausência de um sistema de educação organizado, característica mais geral do Império, que os obrigavam, após aquisição das “primeiras lições”, a peregrinar de cidade em cidade, sempre merecendo favores de padres, correligionários políticos e parentes, em busca da aquisição dos saberes necessários para enfrentar os “preparatórios”, como ilustra a biografia de Tobias Barreto. Havia também aqueles que ingressavam na carreira eclesiástica como

meio de obter a proteção da Igreja, na figura de clérigos e instituições a ela ligadas, como via de acesso ao conhecimento e à construção de um certo capital cultural.

Efetuada os preparatórios, em todos os casos investigados, os estudantes lançaram mão, como estratégia de sobrevivência no interior (e fora) das academias, do trabalho remunerado, desempenhando modestas funções como fiscal, porteiro, escrevente, seleiro, caixeiro de livraria, amanuense e arquivista. Mas, como acumularam os conhecimentos necessários para ingresso nas academias (e eram bons escolares), foram, sobretudo, mestres particulares ou mesmo professores do Curso Anexo às academias. Ainda existiram também aqueles que mereceram a ajuda de terceiros, na figura de instituições escolares, na figura de seus diretores e mesmo de amigos.

Importante acrescentar que a estratégia do trabalho remunerado, a estratégia de ingresso na carreira eclesiástica e a ajuda de outrem, presentes na trajetória do estudante pobre, podem aparecer associadas. Esses fatores são interdependentes, completam-se na estruturação das ações dos sujeitos, no sentido de multiplicar esforços para garantir uma trajetória com um mínimo de sobressaltos e um futuro mais promissor.

Entretanto, a aventura do estudante pobre que frequentou o curso jurídico nas Academias foi uma aventura solitária, do ponto de vista institucional. Nada se encontrou nos documentos investigados que permitisse alimentar hipótese de uma preocupação institucional - qualquer que fosse -, para com aqueles poucos estudantes pobres. Havia, sim, uma solidariedade e, por vezes, uma caridade do grupo circundante para com aqueles mais miseráveis, mas não “resignados” com sua situação escolar e social. Nesse período a pobreza não era admitida, nem pela instituição e, tampouco, pelo estudante. Trata-se do período da pobreza negada.

Já no século XX, quando voltamos os nossos olhares para os estudantes da UFMG, as nossas pesquisas, efetuadas a partir das atas do conselho universitário, de uma documentação atinente aos cursos que deram origem a essa instituição e da descoberta dos documentos da Caixa dos Estudantes Pobres Edelweiss Barcellos, mostram que a permanência no ensino superior de um conjunto significativo de estudantes só foi possível porque se “beneficiaram” de uma série de iniciativas do reitor Mendes Pimentel, do trabalho efetuado pela C.E.P.E.B e das iniciativas do professor Baêta Viana na estruturação da

FUMP. É que essas iniciativas admitiam a presença de pobres no interior da instituição universitária e desenvolveram ações no sentido de tornar possível a permanência desses sujeitos na universidade. A fundação da UFMG marca o momento em que a pobreza é institucionalmente admitida. As ações institucionais irão sobrepor aquelas ações individuais, filantrópicas, mesmo que fundamentais para a manutenção do estudante pobre, em um determinado momento, como mostramos, estruturando de tal forma a FUMP, que, nos nossos dias, suas ações contribuem para modificar a visão da pobreza: hoje, ela é assumida pelo próprio universitário. Agora, a ajuda é reivindicada. Neste caso, receber ajuda é um direito fundamental.

Ainda assim, um forte elo de ligação existente entre os estudantes pobres, nos diferentes períodos, é o constrangimento econômico ao qual eles vêm sendo submetidos historicamente. Os dados do passado e do presente permitem que falemos de um efeito de durabilidade e permanência no tempo desse fenômeno. Se a condição econômica não é determinante das ações e práticas do estudante pobre – em um passado e em um presente –, ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem sofrimento neste tipo de estudante e ameaçam sua permanência na instituição.

Denominamos efeito de durabilidade e permanência ao poder que determinados fenômenos sociais têm de se prolongar no tempo, mesmo em espaços diferentes, modificados, produzindo efeitos no presente que guardam similaridades possíveis de ser identificadas em um passado mais distante. Efeitos que tendem fazer crer que esses fenômenos são “normais” e inerentes aos sujeitos, independente de sua condição ou origem social. Por exemplo, a diferença da idade de formatura observada entre os estudantes pobres e aqueles mais favorecidos permanece, seja em um passado mais distante como mostramos, seja em um presente, como constataram as pesquisas de Portes(1993); Viana(1998) e Souza e Silva(1999).

Outro forte elo de ligação entre os estudantes pobres que também apresenta efeito de durabilidade e permanência é o bom desempenho escolar observado no decorrer das trajetórias escolares e principalmente, no transcórre do curso superior. A competência na aquisição do conhecimento possibilita ao estudante pobre (embora ela não garanta) uma possibilidade de filiação ao grupo que domina a cena acadêmica, à instituição à qual se liga e

à sociedade, de forma mais ampla. Entrar para o mundo acadêmico e não construir conhecimento de forma a se diferenciar dos colegas (ou quando nada a eles se igualar), é se transformar em um caso “folclórico”, “anedótico” ou mesmo ser uma “fraude”. Ser portador de conhecimento viabiliza a permanência no espaço acadêmico. Aqui, o conhecimento significa muito mais do que manipulação e aquisição dos conteúdos escolares: significa aquisição de um conjunto de códigos de decifração que possibilita múltiplas leituras do mundo.

Se em um passado mais distante não pudemos acessar o trabalho escolar da família, que propiciou a trajetória de “sucesso” daqueles estudantes que romperam as barreiras (geográficas, econômicas, culturais, políticas...) colocadas para se ter acesso ao curso superior, em um presente, o trabalho escolar da família se faz notar de forma marcante na vida dos investigados, sem que contudo possamos falar em “investimento” ou mesmo “mobilização”, ou seja, em atitudes racionais com objetivos de escolarização do filho. Denominamos trabalho escolar das famílias a todas aquelas ações – ocasionais ou precariamente organizadas -, empreendidas pela família, no sentido de assegurar a entrada e a permanência do filho no interior do sistema escolar, de modo a influenciar a trajetória escolar do mesmo, possibilitando a ele alcançar gradativamente os níveis mais altos de escolaridade, como, por exemplo, o acesso ao curso superior. Essas ações não nos parecem completamente autônomas. Às vezes elas se sustentam e adquirem clareza, mediante a interferência de outros sujeitos e mesmo instituições que detêm um conhecimento mais completo das possibilidades escolares e materiais do sujeito pertencente aos meios populares.

Como mostramos na reconstrução da trajetória escolar dos investigados, o horizonte temporal das famílias por vezes se revela muito estreito, não propiciando a elas projeções futuras de escolarização dos filhos, dando às ações das famílias um caráter de praticidade necessária para auxiliar o filho no sentido de permanecer no interior do sistema escolar. No nosso caso, a presença da família na escolarização dos filhos se pode notar no trabalho escolar que elas desenvolvem no sentido de assegurar a presença da ordem moral doméstica, oferecer atenção para com o trabalho escolar do filho, desenvolver esforços para compreender e apoiar o filho, permitir a presença do outro na vida do filho e na



(re)orientação das práticas escolares das famílias, incentivar a eterna aproximação dos professores, efetuar a busca da ajuda material e incentivar a filiação do filho a grupo de apoio construído no interior do estabelecimento escolar.

Observa-se em todas as entrevistas efetuadas o esforço contínuo para inculcação de uma ordem moral doméstica no filho, desde tenra idade, suficientemente forte para balizar os procedimentos sociais, como disposição. A ordem moral doméstica parece funcionar como um lastro para o conjunto de ações a serem empreendidas pelas famílias e pelos filhos. Trata-se de um esforço contínuo que não tem como alvo específico o “sucesso” escolar e, sim, uma educação mais abrangente, uma educação para a vida e uma conformação dos procedimentos. O conjunto de entrevistas efetuadas com esses sujeitos revela que não só seus procedimentos sociais, mas também os escolares, possuem a marca distintiva dessa formação adquirida de forma lenta e processual no interior da família.

Nota-se todo um cuidado, um rol de preocupações, pequenas intervenções das mães (principalmente) naquilo que se refere ao trabalho escolar ou indiretamente a ele ligado. Nos nossos casos, o que parece ser rentável é a presença possível, a disponibilidade em escutar, ouvir e dar atenção ao filho, permitir que ele dê conta de suas tarefas e necessidades escolares, indagá-lo sobre seu dia escolar. Essas ações são perceptíveis na busca do estabelecimento escolar e na escolha do estabelecimento (sempre público) quando viável, na luta pela matrícula, nos possíveis contatos com outras mães (na porta da escola), nas aproximações (mesmo esporádicas) com os professores, nas reuniões escolares (quando convidadas), na manutenção física da criança e dos equipamentos necessários à frequência da escola, na atenção para as companhias dos filhos, no ato de levar à escola e buscar, na vigilância da rua. Essas situações revelam todo um cuidado dessas mães para com a escolaridade dos filhos, mesmo que elas não pensem nisso como um projeto, mesmo que não se trate de uma ação racional visando a um fim futuro, distante (por exemplo, a chegada à universidade). Para elas, trata-se de uma obrigação cotidiana que tem que ser feita, necessária para a formação do filho, para seguir em frente.

Aparece, no conjunto das entrevistas, um trabalho de persuasão afetiva (que se torna efetivo), no sentido de se continuar a escolaridade, diante de complexos momentos vivenciados no decorrer da trajetória escolar e universitária: trabalho executado pelas

famílias no interior do lar, para que o filho não se renda diante da escola em função de situações pessoais difíceis de serem vividas, e necessidades materiais de difícil controle, que denominamos de questões paralelas. Essas questões não marcam hora e dia para acontecer. Por exemplo, a ausência do pai (morte ou abandono do lar) – situação vivida por três entrevistados – coloca a família em situação de instabilidade, diante da falta de recursos materiais ou pensão significativa, o que jogará inevitavelmente a mãe ou o filho mais velho no mercado de trabalho.

Nota-se, aqui, todo um esforço da mãe para que o filho não exerça o trabalho remunerado antes de terminar o 2º grau (horizonte que se vai vislumbrando para algumas dessas famílias). Para essas mães, a entrada no mundo do trabalho parece significar um desvio de rota quase irrecuperável, danoso, no futuro, quanto à esperança de se conseguir algo mais leve como ocupação. Essa resistência da mãe irá chocar-se com as necessidades materiais da família e do próprio jovem, que, criado sob a ética do trabalho e exposto a toda uma mídia que incentiva o consumo, vê-se na obrigação moral de produzir a sua própria existência, adquirir uma autonomia mínima. Esse conflito perpassa boa parte da trajetória e com a entrada na universidade, parece não ter fim, o que produz um enorme desgaste nas relações intrafamiliares. A atuação afetiva da família se opera no sentido de se superar essa fase para que o filho possa seguir adiante. Esse trabalho é difícil de ser percebido, mas perpassa toda a trajetória escolar desses estudantes. É efetuado na solidão do lar e pouco compartilhado com terceiros, mas tão somente com aqueles mais compreensivos. Não se admite que o filho esteja doente ou preocupado, e incerto quanto ao projeto universitário (que pode ser também um projeto de vida) que se iniciou. Aposta-se, aqui, na capacidade do filho de processar os conselhos, as ajudas afetivas da família e na ação do tempo: "é tudo uma questão de tempo". Aposta-se, também, na capacidade moral do filho de superar-se diante da família, que vê nele um sujeito merecedor das preocupações e da solidariedade a ele dispensadas.

A busca da ajuda material é um fantasma constante na vida dessas famílias, principalmente com a entrada do filho na universidade. Colocar e manter um filho nos cursos de Medicina, Fisioterapia, Direito, Comunicação Social, Engenharia Elétrica e Ciências da Computação, mesmo numa universidade pública como a UFMG, são atos que retiram a

tranquilidade da família, pois, nos nossos casos, trata-se de um ensino que, mesmo sendo público, é economicamente dispendioso. Exigências próprias do acadêmico e exigências características de cada curso exercem aí uma forte influência. Aquelas dizem respeito a transporte, compra de livros, xerox, material escolar, roupa, calçado, aluguel, alimentação e lazer etc., enquanto que as últimas se configuram por necessidades como, por exemplo, para quem faz Comunicação Social, coloca-se a exigência de se assinar revistas e jornais diversos; para quem faz Ciência da Computação exige-se ter em casa um computador; para quem faz Direito, desde muito cedo, exige-se usar paletó, gravata, sapatos (e não tênis) etc. Tudo isso irá propiciar uma instabilidade econômica familiar capaz de refletir-se de forma preocupante naquilo que ao longo da trajetória escolar (e social) mais parecia alicerçar esse estudante: sua segurança nas questões atinentes ao escolar. Mesmo contando com a importante ajuda da FUMP, observa-se uma submissão e humilhação ao pedir de forma recorrente ou aceitar ajuda material de terceiros (geralmente, parentes com situação econômica mais favorável ou amigos íntimos ou mesmo agiotas). Ajuda frágil, inconstante, mas que remedeia circunstâncias materiais e assegura condições psicológicas básicas para a continuidade dos estudos acadêmicos do filho.

O trabalho escolar das famílias pode nos ajudar a compreender que as ações de determinadas famílias pertencentes às camadas populares são diversas e recobrem significados próprios que podem ser ocultados, dependendo do olhar que se dirige a elas. Por exemplo, acreditamos que há uma armadilha na forma de se analisar o possível trabalho escolar de famílias populares através de regularidades típicas observadas em frações das classes médias – que configurariam investimento escolar -, como a série apontada por Nogueira (1998): acompanhamento estrito da escolaridade – tanto na escola como fora dela -; estratégias de escolha do estabelecimento; relações frequentes com os professores; ajuda regular nos deveres de casa; reforço e maximização das aprendizagens escolares; assiduidade às reuniões convocadas pela escola; utilização do tempo de exposição à televisão etc. As famílias populares não podem se espelhar nas ações escolares mais conhecidas e identificadas das famílias de diferentes frações das classes médias. Empreender essas ações supõe capital cultural e mesmo uma disposição econômica de que as famílias

populares não dispõem. Essas famílias lidam em um espaço onde a privação, a instabilidade, a insegurança e a angústia impulsionam e orientam as ações.

No nosso caso, não se pode analisar a trajetória escolar dos jovens e a conseqüente chegada e permanência no ensino superior, considerando aqui as carreiras escolhidas, sem falar do trabalho escolar das famílias. Ele está presente em todas as trajetórias reconstruídas.

Mesmo assim, a parte que cabe aos jovens nesta empreitada não é pequena. Eles demonstram ter introjetado, no decorrer da trajetória escolar, um conjunto de disposições –dedicação, atenção ao trabalho escolar, “gosto” pela escola, obediência, solidariedade, segurança e autodeterminação -, presentes na construção de um *habitus* favorecedor de uma permanência prolongada no interior do sistema escolar, que “dispensa” pouco a pouco a presença da família naquilo que diz respeito à escola. Esse conjunto de disposições transfere às famílias a sensação de que seus filhos “que chegaram lá” (na universidade pública) são auto-suficientes, escolarmente falando.

Entretanto, entrar para a Universidade é entrar para um “mundo novo”, “desconhecido”. A entrada neste novo mundo desencadeia o sentimento de que se é diferente, socialmente falando, dos colegas, a partir da percepção de um conjunto de demonstrações e das condições de vida do outro (formas de morar, roupas e acessórios utilizados, uso do carro, formas de falar, intervenções efetuadas na sala de aula, tipos de lazeres, maiores disponibilidades econômicas e desenvoltura acadêmica, entre outras). Mas entrar para a Universidade é também abrir uma porta bastante larga que propicia a interação com práticas culturais mais legítimas como teatro, cinema, literatura, artes e concertos, que não constam da formação do estudante pobre investigado, ainda que eles manifestem outras formas de envolvimento social e de práticas cotidianas tais como audição de rádio, assistir TV, ida a barzinho, ao *shopping*, à feira e à casa de amigos do bairro (ou da cidade de origem), às festas e churrascos da turma de faculdade, ao Centro Esportivo Universitário e exploração das possibilidades da cidade.

Mas viver a vida universitária requer do estudante pobre manipulação eficiente de algumas circunstâncias básicas, como dar respostas às necessidades econômicas, estabelecer uma vida de estudante (dentro e fora do *campus*), aceitar e se fazer aceitar pelos colegas, estabelecer uma relação interessada com os professores, desenvolver uma atuação na sala de

aula e não se descuidar jamais do rendimento acadêmico. Mas essas circunstâncias, fundamentais para um processo de filiação, esbarram rotineiramente nos limites impostos pelas condições ligadas à origem social dos estudantes pobres.

Mesmo que eles reafirmem com seu desempenho acadêmico a construção de uma escolaridade voltada para a vida profissional futura e dela esperem uma certa redenção social, eles reafirmam também em suas representações um pessimismo originado da angústia cotidiana não só de lidar com as dificuldades da aquisição dos saberes necessários para a consecução dos estudos, que é inerente a todos os estudantes, mas produzem ainda um pessimismo originado das dificuldades colocadas pelo constrangimento econômico que ameaça o sonho universitário e os aflige de modo particular.

## RESUMÉ

Le but de ce travail est de comprendre le parcours scolaire et les expériences universitaires d'un groupe d'étudiants pauvres qui arrivèrent, à travers le "vestibular", à des cours extrêmement sélectifs à l'Université Fédérale de Minas Gerais, comme l'informatique, le journalisme, le droit, l'ingénierie électrique, la médecine. Il s'appuie et s'inspire sur des études des parcours scolaires d'individus issus des milieux sociaux défavorisés, comme les travaux de Hoggart (1975), Terrail (1990), Laurens (1992), Viana (1998), Sousa e Silva (1999), entre autres.

Ainsi, trois moments sont privilégiés dans la construction de l'étude: la dimension historique, la reconstruction et l'analyse des parcours étudiés, et l'expérience universitaire de cinq jeunes gens pauvres pendant de deux ans.

Les questions qui orientèrent la recherche furent: exista-t-il des étudiants pauvres dans l'université depuis ses origines? Si oui, comment vécurent-ils l'expérience universitaire dans le passé? Quelles furent leurs trajectoires d'accès aux cours extrêmement sélectifs? Comment se constitue le quotidien de ces individus à l'intérieur de l'université? Comment les conditions matérielles de l'existence affectent-elles ces individus au long de leur aventure universitaire?

Les données empiriques furent extraites de longues entrevues effectuées avec les cinq étudiants, orientées par sujets comme leurs conditions économiques, leurs vies dans et en dehors du "campus", la vie académique, surtout les aspects qui concernent leurs rapports avec les professeurs, l'animation en salle de classe et en université.

Tout cela dans le but de mettre en relief le travail de l'étudiant économiquement défavorisé dans le cadre du jeu inégal et brutal de l'accès et du maintien dans l'université publique, dans le domaine où il est plus difficile, dans les cours extrêmement sélectifs.

### **ABSTRACT**

This study aims at an understanding of the school trajectory and university experiences of a group of poor students who had access, through competitive entrance examinations, to highly selective careers at the Federal University of Minas Gerais, in courses such as: Computer Sciences, Social Communication, Law, Electrical Engineering, Physiotherapy and Medicine. It finds support and inspiration in other works which investigate school trajectory in lower social milieus, as by Hoggart (1975), Terrail (1990), Laurens (1992), Viana (1998), Sousa e Silva (1999), among others.

This way, the study privileges three main moments that constitute its object: the historical dimension, the reconstruction and analysis of the trajectories investigated as well as the university experience acquired by five needy students throughout a period of two years.

The questions that oriented the empirical research were the following: were there poor students in the early stages of graduate courses in Brazil? If so, how did poor students face the academic experience in the past? How did poor university students gain access to highly selective courses both in the past and in the present? How is the subject's daily life processed within that environment? How do the material conditions of living affect those subjects throughout the university adventure.

Empirical data were collected from long interviews carried out with subjects and oriented by themes such as the student's financial condition; student's life inside and outside campus; academic life itself, specially as regards the relationship with teachers classmates; classroom

performance and school record, so as to shed light upon the condition of poor students inside the brutal and unequal game of access and permanence played in public graduate schools in Brazil, where courses are highly selective and games harder to fight.

## BIBLIOGRAFIA

ACCARDO, Alain (1997). Sina escolar. In: Bourdieu, Pierre(coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis. Vozes.

ADORNO, Sérgio (1988). *Os aprendizes do poder*. O bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

ABRANCHES, Sérgio Henrique (1995). *Os despossuídos*. Crescimento e pobreza no país do milagre. Rio de Janeiro, Zahar.

AFONSO, Elza Maria Miranda & DERZI, Misabel de Abreu Machado (1977). *Dados para uma história da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, vol.II.

AGIER, Michel (1990). Espaço urbano, família e status social; novos operários baianos nos seus bairros. *Caderno CRH*. Salvador, no. 13, p.39-62.

ALMEIDA JÚNIOR, A (1952). O “ensino livre” de Leôncio de Carvalho ( o ensino superior brasileiro entre 1879 e 1885). *REBEP*, no. 45, vol. XVII, p.5-28 e no. 47, vol. XVIII. P.5-34.

AMADO, Gilberto (1955). *Minha formação no Recife*. Rio de Janeiro. José Olympio.

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

ARENDT, Hannah (1993). *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.

BARRETO, Tobias. *Revista da Academia Brasileira de Letras*, Rio de Janeiro, Anno XVI, n.43, p.578/82.



BEVILAQUA, Clóvis (1927). *História da Faculdade de Direito do Recife*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. Dois volumes.

BEZZON, Lara Andréa Crivelo (1997). Análise do perfil sócio-econômico cultural dos ingressantes na Unicamp (1987-1994): democratização ou elitização? São Paulo, *Núcleo de Estudos Superiores da USP*.

BISSERET, Noëlle (1974). *Les inégaux ou la sélection universitaire*. Paris, Presses Universitaires de France.

BOSI, Ecléa (1987). *Memória e sociedade*. Lembranças de velhos. São Paulo, T.A. Queiroz.

BOURDIEU, Pierre (1983) *Sociologia*.(Org.) Ortiz, Renato. São Paulo, Ática.

------(1996). A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

------(1987). *Economia das trocas simbólicas*. São Paulo, Perspectiva.

------(1997). As contradições da herança. In: Bourdieu, Pierre(coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis.Vozes.

------(1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, Vozes.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1969). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona, Labor.

BOURDIEU, P; BOLTANSKI, L; SAINT-MARTIN, M (1979). As estratégias de reconversão: as classes sociais e o sistema de ensino. In: DURAND, J.C.G (Org.), *Educação e Hegemonia de Classe: as funções ideológicas da escola*. Rio de Janeiro, Zahar, p.105-176.

BRAGA, Mauro Mendes; PINTO, Clotilde O.B.de Miranda e CARDEAL, Zenilda de Lourdes (1996). Perfil Sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. São Paulo, *Núcleo de Estudos Superiores da USP*.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria Carmo L. & BOGUTCHI, Tânia F.(s/d). *A demanda por vagas no ensino superior: análise dos vestibulares da UFMG na década de 90*. Belo Horizonte.

BREGUNCI, Maria das Graças C. (1988). *Representação de alunos no cotidiano de uma instituição de terceiro grau; um estudo fenomenológico*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, Dissertação de Mestrado.

BROCCOLICHI, A (1997). O paraíso perdido. In: Bourdieu, Pierre(coord.) *A miséria do mundo*. Petrópolis.Vozes.

CARVALHO, Silveira ( Aladino) (1907). Instantâneos. Perfis acadêmicos. Recife, Typ. J. Agostinho Bezzerra.

CHAMBOREDON, J.C & PRÉVOT, J (1982). *O ofício de criança*. In: GRÁCIO, Sérgio & STOER, Stephen ( orgs.). *Sociologia da Educação II*. A construção social das práticas educativas. Lisboa, Livros Horizontes.

CHAMPAGNE, Patrick (1997). *Uma família integrada*. In: *A miséria do mundo*. Bourdieu, Pierre (coord.). Petrópolis, Vozes.

CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.

CHARTIER, Roger (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*. São Paulo, no.5, p.173-191.

COSTA, João Batista de Almeida (1983). *Os Borgeanos; a construção e consolidação de uma identidade desviante transformadora*. Belo Horizonte, Texto xerografado.37p.

COULON, Alain (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, Vozes.

CUNHA, Jurema Alcides et alli (1995). Notas preliminares de um estudo sobre depressão e ansiedade em estudantes universitários. Porto Alegre, *Psico*, v.26,p.143-150.

------(1996). Depressão em universitários da PUCRS ( uma pesquisa em andamento). Porto Alegre, *Psico*, v.27, n.2,p.97-109.

D'ÁVILA, José Luis Piôto (1998). Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. *Educação & Sociedade*, ano XIX, n. 62, abril., p.31-63.

DE QUEIROZ, Jean Manuel, (1981). *La desorientation scolaire; sur le rapport social des familles populaires urbaines à la escolarisation*. Tese de doutoramento, Université de Paris VIII.

------(1995). *L'école et ses sociologies*. Paris, Nathan.

DERZI, Misabel de Abreu Machado (1976). *Dados para uma história da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais*. Belo Horizonte, vol. I

DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo (1996). Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. *Lien Social et Politiques - RIAC*, n. 35. p.109-121

ECO, Umberto (1970). *Apocalípticos e integrados*. São Paulo, Perspectiva.

ELIAS, Norbert (1994). *Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro, Zahar.

ERNAUX, Annie (1992). *Paixão simples*. Rio de Janeiro, Objetiva.

FERRARRI, Anderson (2000). *O quê se fala e o quê se cala sobre o homoerotismo masculino: discursos, práticas e posturas dos professores diante do fato e do assunto*. GT Sociologia da Educação, 23ª Reunião Anual ANPEd, Caxambu, 24/28 de setembro.

FERRETI, Celso João (1988). *Opção:trabalho*. São Paulo, Cortez.

GADET, Françoise & HAK, Tony (1997). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, Editora da Unicamp.

GALLAND, Olivier; CLÉMENÇON, Mireille; LE GALLÈS, Patrick e OBERTI, Marco (1995). *Le monde des étudiants* ( sous la Direction de O. Galland). Paris, Presses Universitaires de France.

GRIGNON, Claude; GRUEL, Loius et BENSOUSSAN, Bernard (1996). Les conditions de vie des étudiants. Paris, *Cahiers de L'ove*, n.1

HOGGART, Richard (1975). *As utilizações da cultura*. Aspectos da vida cultural da classe trabalhadora. Lisboa, Editorial Presença. 2 volumes

KAUFMANN, Jean-Claude (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.

LAHIRE, Bernard (1997-A). *Sucesso escolar nos meios populares*. As razões do improvável. São Paulo, Ática.

LAHIRE, Bernard ( Avec la collaboration de Mathias Millet et Everest Pardell) (1997-B). Les manières d'étudier. Enquête 1994. Paris, *Cahiers de L'ove*, n.2

LAPEYRONNI, Didier & MARIE, Jean-Louis (1992). *Campus Blues*. Les étudiants face à leurs études. Paris, Seuil.

LAURENS, Jean-Paul (1992). *1 sur 500. La reussite scolaire en milieu populaire.*Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

LEÃO, Maria Ângela Machado (1995). *O serviço social na FUMP: a institucionalização da assistência ao universitário.* Belo Horizonte, Fundação Universitária Mendes Pimentel, Documento interno.

LEÃO, Maria Ângela Machado & FERREIRA, Martha Guimarães (1997). *Recepção ao calouro - 1997 isento da taxa de inscrição ao vestibular.* Belo Horizonte, FUMP – Fundação Universitária Mendes Pimentel.

LE GOFF, Jac (1989). *Os intelectuais na idade média.* São Paulo, Brasiliense.

LEVI, Giovanni (1996). Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs). *Usos e abusos da história oral.* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

LIMA, Priscila Augusta (1990). *A construção da subjetividade no interior das classes subalternas através da moradia.* Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG. Dissertação de Mestrado.

MARIZ, Cecília L; FERNANDES, Sílvia e BATISTA, Roberto (1998). Os universitários da favela. In: ZALUAR, Alba e ALVITO, Marcos (orgs. ). *Um século de favela.* Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

MATTOSO, Kátia M. de Queirós (1992). *Bahia, século XIX: uma província no Império.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

*Memorial FUMP -1932-1992.* Fundação Universitária Mendes Pimentel. Belo Horizonte

MERCURI, Elizabeth, MORAN, Regina Célia e AZZI, Roberta Gurgel (1995). Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. São Paulo, *Núcleo de Estudos Sobre Ensino Superior da USP.*

MICELI, Sérgio (1979). *Intelectuais e classes dirigentes no brasil ( 1920-1945).* São Paulo, Rio de Janeiro, Difusão Editorial.

MORAES, Eduardo R. Affonso (1971). *História da Universidade Federal de Minas Gerais.* Belo Horizonte, Imprensa da UFMG, Vol. I e II

MUZZETE, Luci Regina (1997). *Trajetória social, dote escolar e mercado matrimonial: um estudo de normalistas formadas em São Carlos nos anos 40.* Doutorado em Educação. São Carlos, Universidade Federal de São Carlos.

MUSGRAVE, P.W (1984). *Sociologia da Educação*. Lisboa, Fundação Colouste Gulbenkian.

NAVA, Pedro (1983). *O círio perfeito*. Memórias 6. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

NOGUEIRA, Almeida (1907-1912). *Tradições e reminiscências*. Estudantes, estudentões e estudentadas. São Paulo. 9 volumes.

NOGUEIRA, Maria Alice (1988). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias – A ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação – ANPEd*, n.7, jan.-abr., p.42-56

------(2000). A construção da excelência escolar – Um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: *Escola e família*. NOGUEIRA, M.A, ROMANELLI, Geraldo ZAGO, Nadir (orgs.). Vozes. Petrópolis.

NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio(1998). *Pierre Bourdieu – Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes.

ORTIZ, Renato (1983). *Pierre Bourdieu*. Ática, São Paulo.

PAREDES, Alberto Sánchez (1994). A evasão do terceiro grau em Curitiba. São Paulo, *Núcleo de Estudos Sobre Ensino Superior da USP*.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (1998). *A assistência ao universitário na UFMG*. Belo Horizonte, Mimeo.

PEREIRA, Nilo (1977). *A faculdade de Direito do Recife – 1827-1977*. Ensaios biográficos. Recife. Editora Universitária. Dois Volumes.

*Perfil socioeconômico e cultural dos alunos de graduação da UFMG* (1996). Belo Horizonte, UFMG/Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP.

PIMENTEL, Francisco Mendes (1931). *O conflito de 18 de novembro*. Belo Horizonte, Imprensa Oficial de Minas Gerais.

PIMENTEL, F. MENDES (1949). *Jornalista e político, professor, jurista*. Rio de Janeiro, Oficinas Gráficas do Jornal do Brasil.

PORTES, Écio Antônio (1993). *Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, Dissertação de Mestrado.

------(1996). A relação universitário de engenharia-professor no ciclo básico do ICEX-UFMG. Manaus, *Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia - Cobenge*, 13 a 16 de outubro de 1996. Vol.1, p.351/68.

------(1988). Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). *Universidade, cultura e conhecimento*. A educação pesquisa a UFMG. Belo Horizonte, FAE/UFMG. p.251-277.

------(2000). O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir ( orgs.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, p.61/80

PORTES, Écio Antônio & CARNEIRO, Luiz Carlos Brant (1997). O trabalho pedagógico e psicológico com universitários da UFMG: a busca da construção do sujeito. Piracicaba, *Comunicações*, Ano 4, n.2, p.31/43

ROMANELLI, Geraldo(2000). Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos – O estudante-trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir ( orgs.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, p.99-123.

ROMERO, Sylvio (1903). *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro, Garnier. Vol.II.

SARTI, Cynthia Andersen (1996). *A família como espelho*. Um estudo sobre a moral dos pobres. São Paulo, Autores Associados.

SCHWARTZMAN, Simon (1992). Posição social da família e experiência universitária São Paulo, *Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP*.

SIROTA, Regine (1994). *Escola primária no cotidiano*. Porto Alegre, Artes Médicas.

SNYDERS, Georges (1995). *Feliz na Universidade*. São Paulo, Paz e Terra.

SOUZA e SILVA, Jailson de (1999). "*Por quê uns e não outros?*" Caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SOUZA, Maria Cecília C.C (1997). Ensinar a ler pode ser faca de dois gumes. São Paulo, metade do século XIX. *20a. Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, setembro.

TEIXEIRA, Anísio (1968). Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *REBEP*, no.111, Vol.50, jul./set., p.21-82

TERRAIL, Jean Pierre (1990). *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris, PUF.

VAMPRÉ, Spencer (1977). *Memórias para a história da Academia de São Paulo*. Brasília, INL/ Conselho Federal de Educação. Dois volumes.

VERGER, Jacques (1990). *As universidades na idade média*. São Paulo, Unesp.

VIANA, Maria José Braga;(1998). *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Doutorado em Educação. Belo Horizonte. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

------(2000) Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir ( orgs.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, p.45/60

WILLIS, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador*. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre, Artes Médicas.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; DANTAS,Alexandre; ANDRADE, Eliana Ap.; FIAMENGUE, Elis Cristina; ARAÚJO, Rosane Ap. & MACHADO, Vítor (1995). A transcrição da fala do homem rural: fidelidade ou caricatura? *Cadernos de Campo*. F.C.L – UNESP/Araraquara.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina (1999). *Dez anos depois*: UNESP. Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos ( estudo de variáveis de capital cultural). Araraquara, Pesquisa VUNESP, no. 11.

ZAGO, Nadir (1990). Trabalho das crianças e escolarização no meio rural: um estudo junto às famílias camponeses do estado de Santa Catarina. *13ª Reunião Anual da ANPEd*. Belo Horizonte, UFMG.

------(1991). Perspectivas profissionais e estratégias de escolarização: um estudo junto às famílias camponesas. *14ª Reunião Anual da ANPEd*, São Paulo, USP.

ZAGO, Nadir (1997).Transformações Urbanas e dinâmicas escolares: uma relação de interdependência num bairro da periferia urbana. *Educação, Sociedade & Culturas*, no. 7

------(2000). Processos de escolarização nos meios populares. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir ( orgs.). *Família e escola*. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Vozes, p.17/43.

ZALUAR, Alba (1985). *A máquina e a revolta*. As organizações populares e o significado da pobreza. São Paulo, Brasiliense.

ZEROULOU, Zaihia;(1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés; l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, v.29, n.3. Paris.