

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Luciana Ferreira Barcellos

**Jovens de Pré-Vestibulares Comunitários na PUC-Rio:
Experiências e Táticas no Convívio com a Alteridade**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof^ª. Dr. Solange Jobim e Souza

Rio de Janeiro
Março de 2007



Luciana Ferreira Barcellos

**Jovens de Pré-Vestibulares Comunitários na PUC-Rio:
Experiências e Táticas no Convívio com a Alteridade**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Clínica da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Dr. Solange Jobim e Souza

Orientador

Departamento de Psicologia –PUC-Rio.

Prof^a Dr. Tania Dauster Magalhães e Silva

Departamento de Educação – PUC-Rio.

Prof^a Dr. Eliane Andrade

Departamento de Educação – UERJ.

Prof^a Dr. Esther Arantes

Departamento de Psicologia – PUC-Rio.

Suplente

Prof^o. Paulo Fernando C.de Andrade

Coordenador Setorial de Pós-Graduação e Pesquisa

Rio de Janeiro, 15 de março de 2007

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da Universidade, da autora e do orientador.

Luciana Ferreira Barcellos

Graduou-se em Psicologia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ em 2001. Especializou-se em Psicologia Jurídica na UERJ em 2004. Tem atuado em projetos sociais e instituições voltados para o público jovem oriundo de espaços populares, tomando como base a interface psicologia e educação. Escola Estadual CIEP Nação-Mangueirense; Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho/PBIT (SRH/UERJ); Associação dos Moradores do Jacarezinho; Observatório de Favelas (Complexo da Maré). Foi membro-colaboradora da Comissão de Ética do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro – CRP/05. Tem participado de eventos científicos de psicologia social e apresentado trabalhos na área.

Ficha Catalográfica

Barcellos, Luciana Ferreira

Jovens de pré-vestibulares comunitários na PUC-Rio : experiências e táticas no convívio com a alteridade / Luciana Ferreira Barcellos ; orientadora: Solange Jobim e Souza. – 2007.

174 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Psicologia)– Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia

1. Psicologia – Teses. 2. Educação. 3. Jovens de Espaços Populares. 4. Universidade. 5. Subjetividade. 6. Alteridade. 7. Contemporaneidade. I. Souza, Solange Jobim e. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Psicologia. III. Título.

CDD: 150

Agradecimentos

Aos meus pais, Cida e Ronaldo, por toda a dedicação e carinho dispensados por toda a vida. Pela educação e formação pautadas na ética e no respeito ao ser humano.

À minha irmã, Ligia, pela amizade cotidiana, companheirismo, apoio de sempre. Pelo exemplo concreto de perseverança e de luta em busca do sonho almejado.

Ao Raphael, noivo e colega de profissão. Pelo apoio constante, incentivo permanente. Pelo amor e dedicação à profissão de psicólogo.

Às amigas de tantos anos, Débora, Suzana, Flavinha, pelos longos anos de convivência. Por me ensinarem o valor da amizade sincera.

Aos novos amigos que a PUC me trouxe, Maria Claudia, Maria Engel e Reivani. Pelos cafés e encontros tão gratificantes nos dias de apreensão e, também, nos momentos de descontração.

À Gabriela, amiga, colega, psi, a mais valorosa herança dos tempos de UERJ. Pela amizade bonita e sincera, capaz de superar quaisquer adversidades.

À Solange, por todas as orientações e por tantos incentivos. Pela atenção, paciência, profissionalismo. Por mostrar que é possível atrelar a prática profissional a uma atuação potencialmente transformadora.

Aos colegas do GIPS, pelas dicas e orientações durante todo o percurso de pesquisa: Elaine, Cristina, Flor, Célia, Denise, Luciano, Jessé, Marcelo. A Elisângela e Danilo, que me acompanharam de perto e me auxiliaram cotidianamente nas investigações do campo. À Elis, pelos exemplos de vida, de determinação e, ainda, pela amizade.

À professora Heliana Conde (UERJ), pelas orientações e apoio na escritura do projeto de mestrado.

Às professoras Esther Arantes, pela atenção, acolhimento e ensinamentos durante minha experiência de prática docente e, Monique Augra, pela oportunidade de ter participado de sua disciplina. Pelas discussões e reflexões que tanto contribuíram para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Aos graduandos, futuros profissionais, Mônica, Natasha, Toquinho, Soraya, Luciana, Rosângela, Simone, Cristiane, Jaqueline, Silviane, Camila, Fabiane, Elisângela, Elivânia, Cláudia, Marta, Gabriela, Mariele, Priscila, Robson, Vítor, Marcio, Jaber, Lourenço e aos demais estudantes que participaram da pesquisa. Pela gentileza em disponibilizarem um espaço de tempo em meio aos tantos compromissos diários. Pela confiança. Por compartilharem suas histórias de vida, que foram mais lições do que propriamente relatos. Por tanta coragem e perseverança, mesmo diante das adversidades.

À Equipe da Pastoral e à Vice-Reitoria Comunitária da PUC-Rio. Aos professores José Carmelo de Carvalho (Departamento de Educação), Luiza Helena Hermel (Departamento de Serviço Social). À professora Telma Lage (Departamento de Direito) e ao seu grupo de pesquisa. A todos estes que contribuíram para a elaboração desta pesquisa, através de suas histórias, experiências, relatos e memórias. Pela atuação profissional que tem viabilizado (e garantido) a formação de tantos estudantes.

À Capes, pela bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento e concretização desta pesquisa.

Resumo

Barcellos, Luciana Ferreira; Jobim e Souza, Solange (orientadora). **Jovens de Pré-Vestibulares Comunitários na PUC-Rio: Experiências e Táticas no Convívio com a Alteridade**. Rio de Janeiro, 2007. 174 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a experiência atual de jovens, provenientes dos cursos pré-vestibulares comunitários, como estudantes universitários, na PUC-Rio. Através do projeto Bolsa de Ação Social, desde 1994, a Universidade vem possibilitando a formação gratuita de jovens impossibilitados de custear o curso superior. Este projeto tem propiciado um cenário de convivência com a diferença, onde trajetórias de vida distintas seriam confrontadas diariamente, redimensionando valores e paradigmas. A pesquisa foi realizada através de entrevistas com os jovens “bolsistas” – de uma pluralidade de cursos e áreas do conhecimento – e da *observação-itinerante*. Optou-se por privilegiar os jovens oriundos dos cursos pré-vestibulares comunitários, apostando que, as propostas político-pedagógicas, de alguns destes cursos, promovem mudanças nas concepções e no posicionamento dos jovens frente ao mundo. Os autores Michel de Certeau e Mikhail Bakhtin serviram como referenciais de base para o desenvolvimento da pesquisa e para a análise do material obtido. Em um espaço estruturado em função de um perfil específico de alunado, estes jovens “forasteiros” criam seus próprios trajetos e se apropriam, criativamente, do espaço de modos particulares. ‘Táticas’ coletivas (e/ou individuais) são utilizadas para o enfrentamento dos obstáculos e impasses que se colocam no cotidiano acadêmico. Se, de um lado, corroboram velhos paradigmas e concepções, de outro, são surpreendidos e os re-significam. Os jovens afetam e são, simultaneamente, afetados pelo novo espaço. Constroem-se novas identidades e novos processos de subjetivação.

Palavras-chave

Jovens de Espaços Populares, Universidade, Modos de Subjetivação, Alteridade, Contemporaneidade.

Abstract

Barcellos, Luciana Ferreira; Jobim e Souza, Solange (Mentor). **Students from community pre-university preparatory courses of PUC-Rio: Experiences and Tactics of different co-living realities.** Rio de Janeiro, 2007. 174 f. Master Degree Dissertation. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present study aims to analyze the lives experiences of contemporary university students of PUC-Rio from community pre-university preparatory courses. Since 1994, through the project “Bolsa de Ação Social”, this university promotes the graduation of the students from this courses providing full scholarship due to their difficulty to finance their own study. This project allows the formation of a co-living scenario that stirs different and confronting lifetime histories leading to changes in values and paradigms concepts. This investigation was enrolled through individual “interviews” with students of different knowledge areas with the history above, and from “itinerant-observation”. This group of students was selected due to the belief that the political and pedagogical proposals of their courses promotes reevaluation of the concepts and of the place occupied by these students front the world. Important authors such as Michel de Certeau and Mikhail Bakhtin were the basis for the development of research and analysis of data obtained. In an environment structured according to a specific group of students profile, these “foreign” students creates pathways and creatively occupies places with particular means. Collective tactics (and/or individual), are utilized to face obstacles of the academic quotidian. Ether way they corroborate old paradigms and concepts or are surprised and remodel them. Students affect and are self affected by this new environment in which new identities and subjectivities process are constructed.

Kew-words

Students from community spaces, University, subjectivities process, Alteridade, Contemporarily.

Sumário

1 Introdução.....	10
2 A Universidade – Tendências Mundiais e o Caso Brasileiro.....	20
2.1 A Universidade – Percursos e Paradigmas.....	20
2.2 A Democratização do Ensino Superior.....	26
2.3 O Debate sobre as Cotas no Brasil – Uma Pluralidade de Vozes.....	32
3 O Programa de Ação Social da PUC-Rio: Vozes da Instituição.....	42
3.1 O Programa: Idealização e Concretização.....	42
3.2 Os Primeiros Passos.....	44
3.3 Convocando a Universidade à Reflexão: Os Primeiros Impasses.....	48
3.4 O FESP e a Participação da Pastoral – Percursos e Desdobramentos.....	55
3.5 Um Balanço do Contexto Atual.....	63
4 Relatos e Reflexões de um Pesquisador-Itinerante.....	70
4.1 Percursos e Percalços da Pesquisa.....	71
4.1.1 A Entrevista.....	71
4.1.2 A Observação-Itinerante.....	75
4.1.2.1 Os Primeiros Passos.....	77
4.1.2.2 Continuando a caminhada... ..	82
4.1.2.3 As Surpresas do Campo.....	89
4.1.2.4 Itinerários do Corpo que Vê... ..	91
4.2 Um balanço da caminhada... ..	100
5 A Experiência dos Bolsistas na PUC-Rio: As Próprias Vozes.....	102
5.1 O Discurso do Outro como Fator Incentivador.....	106
5.2 Entre a Felicidade da Conquista e o Temor do Desconhecido.....	109
5.3 Um Estrangeiro no Mundo da PUC: A Construção da Identidade de Aluno.....	115

5.4 As Muitas Maneiras de Sobrevivência na Terra do Outro.....	119
5.5 Estudantes Bolsistas e Corpo Docente: Olhares Entrecruzados.....	127
5.5.1 <i>Conhecimento prático X Conhecimento Acadêmico: Conhecimento em benefício de quem?</i>	127
5.5.2 <i>O Reconhecimento da Pluralidade e da Diversidade</i>	129
5.6 Estratégias de Auto-Valorização.....	132
5.7 Identidades Partidas: Estrangeiros em sua Própria Casa.....	138
5.8 A Produção da Subjetividade nos Espaços Demarcados pelo Consumo... ..	144
5.9 “Correndo Atrás” e Criando Redes de Apoio no Enfretamento das Diferenças Sociais.....	147
5.10 Classes Populares e Elite: Táticas de Confronto e Negociação.....	148
6 Considerações Finais.....	154
7 Referências Bibliográficas.....	169
7.1. Sites Visitados.....	174

1

Introdução

Minha trajetória como pesquisadora se inicia, ainda como graduanda do curso de Psicologia, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Esta experiência, como estudante de graduação, esteve permanentemente atravessada pela pesquisa acadêmica. Atribuo a esta última a possibilidade de uma formação mais política e crítica.

Em meio a este percurso – enquanto detinha-me na busca de uma perspectiva psicológica através da qual direcionaria meu estudo e minha prática profissional –, a experiência como estagiária e pesquisadora (junto a uma equipe de estagiários supervisionada por profissional), numa escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro¹, convenceu-me de que, a Psicologia, na sua perspectiva essencialmente clínica, não seria capaz, por si só, de dar conta das demandas que se apresentavam naquele contexto. Deparei-me com um quadro em que o profissional de Psicologia (inexistente até o momento da entrada de nossa equipe à instituição) encontrava-se desacreditado e o corpo docente, em um certo sentido, reticente à sua contribuição.

É necessário, então, indagarmo-nos sobre a atuação deste profissional em escolas nos últimos tempos. Em certos casos, o psicólogo, quando não incorpora o papel de especialista, detentor absoluto da verdade, faz uso de uma prática que rotula, que estigmatiza e patologiza a infância, no momento em que esta não se enquadra no modelo familiar eleito como padrão, ainda que este não seja representativo dos modelos majoritários de organizações familiares contemporâneos.

Entretanto, a demanda pela contribuição da Psicologia é, na atual conjuntura, mais urgente do que nunca. Sua rejeição por aquele contexto escolar decorria, sobretudo, por conta de uma atuação da Psicologia que, da maneira como se vinha mostrando, teria tido a oferecer pouco no enfrentamento de problemáticas relativas aos sujeitos inseridos em espaços sócio-culturais distintos daqueles apregoados pela lógica dominante.

Por conseguinte, as representações que freqüentemente têm sido construídas pela sociedade mais amplamente – quer influenciadas pelo aparelho midiático, quer pelos que

¹ Escola da Rede Estadual de ensino que atendia estudantes dos ensinos fundamental e médio e em grande maioria residentes nas comunidades mais próximas.

desconhecem a realidade mais concretamente (ou por ambos) –, associam os moradores de espaços populares imediatamente à violência. Do mesmo modo, os jovens oriundos destes espaços são vistos usualmente como propensos e vulneráveis à marginalidade, ainda que estatisticamente se demonstre que a porcentagem de jovens que ingressa no tráfico de drogas é infinitamente inferior à da população residente nas comunidades. Reduzindo as comunidades populares ao estereótipo de “violentas”, torna-se invisível a grande massa de sujeitos que lá vive, nas suas lutas e potencialidades. Estes sujeitos criam trajetórias e alternativas inusitadas como forma de escapar da lógica dominante que insiste em mantê-los à margem da sociedade.

Como estagiária de psicologia no CIEP, atuando com base numa perspectiva institucional em que o trabalho se realiza e se constrói coletivamente e em função do que se descortina como demanda no cotidiano, pude entender a escola como um espaço de construção de sentidos, em que várias frentes, o corpo docente, a direção, os funcionários, a comunidade externa e o corpo discente, interpelam-se cotidianamente. A subjetividade dos alunos é construída nesse “embate” (ou rede de forças) e os mesmos estudantes intervêm de modo criativo neste espaço como agentes e, ao mesmo tempo, sendo produtos dele. Estar em sala de aula com os jovens me fez percebê-los nas suas expectativas e ações. Trazer à tona suas experiências e conhecê-las mais profundamente tornou-se, para mim, foco de grande interesse.

A minha convivência com este público se estreitou ainda mais com a experiência, já como profissional, no Programa Bolsa de Iniciação ao Trabalho/PBIT, no Setor de Recursos Humanos da UERJ. Neste programa, uma equipe multidisciplinar, da qual eu fazia parte, dedicava-se a subsidiar a primeira experiência profissional de jovens de baixa renda, desta vez em uma perspectiva sócio-educativa.

O interesse em conhecer, mais detidamente, os processos de subjetivação destes jovens, torna-se imperativo quando minha trajetória profissional é atravessada pelo convívio nas próprias comunidades populares. Primeiramente, na comunidade do Jacarezinho (Zona Norte do Rio de Janeiro) com um projeto independente, em parceria com outra profissional, com a finalidade de fornecer subsídios para o enfrentamento de uma realidade cada vez mais presente: as adolescentes que vivenciam a gravidez inesperada.

Posteriormente, e mais de perto, no Complexo da Maré, atuando como profissional em organizações não-governamentais de origem popular².

Em minhas andanças nas comunidades da Maré, acompanhei um cenário cotidiano de dificuldades, mas também de lutas e de sucessos: 1) moradores que driblam com estratégias coletivas as ausências de políticas públicas, especialmente para os jovens, criando maneiras de sanar os problemas desencadeados por essas lacunas; e 2) a educação sendo vista como ferramenta de transformação social (é o caso dos jovens que ingressam nas Universidades através dos cursos pré-vestibulares comunitários, formando uma rede de comunicação que motiva outros jovens a seguirem o mesmo caminho). São dificuldades no percurso, mas também táticas coletivas para burlar esses obstáculos que se fazem presentes a todo o momento.

Minha trajetória profissional – junto às comunidades populares – vem suscitando questionamentos e indagações acerca da contribuição da Psicologia no sentido de diminuir as diferenças sociais, desconstruir estereótipos e dar subsídios para que estes sujeitos possam minimizar seus sofrimentos e, ainda, serem reconhecidos como parte da sociedade, com suas idiossincrasias, culturas próprias e potencialidades.

Ora, a organização social no capitalismo avançado, com os modelos e valores que dissemina, afeta todos que nele vivem, independentemente do poder aquisitivo, da realidade sócio-econômica ou, ainda, da localidade de moradia. Entretanto, isto se dá de modos diferenciados. A cidade do Rio de Janeiro, com sua geografia, aproximando favelas e condomínios de luxo, abriga jovens de várias “classes sociais” – se é prudente o uso desta expressão –, que ora se fazem distantes, ora se aproximam, não só em função dos locais de circulação na cidade, como em termos de valores, expectativas, modos de relação. Trata-se de pessoas que circulam na mesma cidade de modos particulares, atravessados pela cultura própria de determinados espaços de sociabilidade e que, além do mais, criam suas próprias trajetórias.

Neste sentido, interessei-me em investigar os modos de circulação, participação e interação de jovens na cidade do Rio de Janeiro, levando em conta a diversidade e pluralidade de modos de ser/estar na cidade – uma pluralidade como produto de contextos sociais diversos (pautados em realidades sócio-econômicas também distintas).

² Ceasm – Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré e Observatório de Favelas.

A PUC-Rio, Universidade privada de ensino e com maioria de estudantes provenientes das camadas mais favorecidas (economicamente) da população carioca, tem recebido alunos de baixa renda através da concessão de bolsas de estudos integrais. Trata-se de uma proposta pioneira na Universidade, logo com as peculiaridades de um projeto em construção. A entrada de jovens de espaços populares e bolsistas na PUC-Rio tem propiciado a emergência de um cenário de convivência com a diferença, em que trajetórias de vida extremamente distintas seriam confrontadas diariamente e, ainda, implicando o redimensionamento de valores e modos de relacionar-se, entre outros aspectos. Faz-se então, em definitivo, a escolha do campo e do objeto a ser investigado. O tema-base da pesquisa consistiria, então, nos modos como os jovens de espaços populares, oriundos dos cursos pré-vestibulares comunitários, vivenciam a experiência de serem estudantes universitários da PUC-Rio.

A escolha deste campo de investigação se deve, contudo, ainda, à contribuição que uma pesquisa desta natureza teria a oferecer a esta Universidade, trazendo questionamentos (e problematizações) importantes para o seu próprio cotidiano, assim como, também, para os próprios jovens.

Ora, antes de adentrar propriamente no campo, foi necessário estabelecer a proposta metodológica que nortearia o processo, que, por sua vez, necessitaria estar fundamentada em concepções específicas. Portanto, fez-se categórico clarificar os paradigmas que embasariam o olhar sobre o campo, a relação que o pesquisador travaria com ele e, mais à frente, a análise do material obtido.

Um deles diz respeito à categoria 'juventude'. Valho-me do pensamento de Carrano (2001) para introduzir a concepção de juventude que pauta esta pesquisa:

Os jovens não são recipientes vazios nos quais se deposita o patrimônio cultural das gerações adultas (...). Eles são artífices do processo educativo e cultural, assim como também são produtos da complexidade social contemporânea. (p.21)

Várias pesquisas têm sido realizadas no campo da psicologia dando ênfase a outras formas de compreensão da juventude dissociadas das que a cristalizam em estereótipos embasados em pressupostos biológicos.

Para exemplificar, podemos citar Coimbra e Nascimento (2003), que pontuam que a concepção biomédica tem atribuído a “mudanças hormonais, glandulares e físicas” a responsabilidade por características “próprias de jovens”. Atributos como: “entusiasmo, vigor, impulsividade, rebeldia, agressividade (...)” (p.20) têm sido remetidos aos jovens numa perspectiva generalista. Reduzindo-os a estigmas, desconsidera-se o contexto social que os circunda, além de suas potencialidades e criações.

Castro (2001), por sua vez, comenta a frequência com que os jovens são lembrados nas experiências de cunho negativo. Considera ela imprescindível vislumbrar os modos como jovens e crianças, enquanto categoria social, e dentro da lógica da sociedade de consumo capitalista, fazem sentir sua presença nas metrópoles brasileiras. É nesta perspectiva que propõe, através do texto “Crianças, jovens e cidades: Vicissitudes da convivência, destinos da cidadania” uma discussão sobre os modos de circulação de jovens e crianças em três cidades urbanas brasileiras, as formas de interação e convivência com a diferença, ou seja, como os sujeitos sociais lidam e entendem as diferenças sociais e como convivem com estas nos contextos urbanos brasileiros, cada qual com suas especificidades.

Unindo nossos esforços aos destes e de outros teóricos, no sentido de contribuir para potencializar ações, desconstruir estereótipos, entendemos a juventude dissociada de uma perspectiva desenvolvimentista que a reduz a uma fase de transição, antecedente à fase adulta e posterior a da infância. Não se trata de entendê-la como uma categoria estanque ou generalista. O jovem aqui é visto como um sujeito capaz de agir no momento presente, inserido num contexto social específico, com suas posturas e modos de subjetivação singulares, que são afetados e afetam o espaço social em que circulam.

Iulianelli(2003) propõe o entendimento de ‘protagonismo juvenil’ como:

(...) ações juvenis coletivas e participantes - nelas se constroem a autonomia dos participantes e o envolvimento da coletividade com a ação. Esse modelo de ação, por conseguinte, não supõe um mecanismo de geração de lideranças individuais, indivíduos líderes (elites), mas a geração de participação e cooperação social. (...)a questão central é da construção da cidadania e da participação. (p.71)

Seguindo essa linha de pensamento – e considerando o processo de criação e de participação como fundamental na construção da subjetividade dos indivíduos –, Jobim e Souza (1997/98), falando sobre a relação adulto-criança, propõe:

(...)re-significar os lugares sociais normalmente assumidos nas relações entre adulto e criança.(...) Ao invés de adotarmos uma postura de valorizar o conhecimento do adulto

como superior ao da criança, entendemos que ambos – tanto o adulto quanto a criança – apresentam possibilidades distintas de compreensão das experiências que compartilham, as quais devem ser igualmente valorizadas e devidamente analisadas. (...) Isto significa dizer que os sentidos que emergem de um mesmo objeto cultural, quando articulados e confrontados nas interações sociais entre adultos e crianças, podem pontuar questões absolutamente novas sobre o papel das gerações para uma compreensão crítica das transformações culturais. (p.84)

As observações precedentes nos encaminham a uma discussão mais detida acerca do tema ‘subjetividade’. E é exatamente este o próximo paradigma a ser trazido.

Miranda(2005), no texto “Subjetividade: A (Des)construção de um Conceito”, discute o conceito de subjetividade, propondo um novo olhar sobre o tema. De acordo com a autora, o paradigma subjetivo, pautado em determinados discursos psi, tem sido comumente relacionado a uma dimensão psicológica interior ao sujeito, como uma “subjetividade individualizante, prisioneira de uma interioridade.” Completa ainda Miranda: “O discurso sobre o indivíduo ocidental vem ajudando a produzir uma subjetividade essencializada, individualizada, ou, segundo Guilhon Albuquerque(1988), substancial(...)”(p.31).

Contra-pondo-se a isso a tudo, Miranda (2005) denuncia uma atuação do profissional de Psicologia que, segundo as demandas de segmentos institucionais como empresas, escolas e outros, trabalha no sentido de criação e aplicação de dispositivos com a pretensão de promover um ‘perfeito gerenciamento da subjetividade’, o que acaba por excluir os vetores sociais, políticos, econômicos e outros, que atravessam e interferem permanentemente na experiência cotidiana dos indivíduos. É neste sentido que propomos abordar o tema da subjetividade, tratando-a consoante com as perspectivas de autores como Deleuze, Foucault e Guattari, procurando entendê-lo: “no entrecruzamento de diversos fatores que vão desde o romance familiar até o desenvolvimento tecnológico operante em nosso século.”(Miranda, 2005: p.31)

Na perspectiva foucaultiana, o sujeito se constitui dentro de um determinado campo de saber, o que não significaria considerá-lo na sua dimensão meramente objetiva ou tê-lo como inexistente (Miranda,2005). Miranda explica que Foucault

Coloca sujeito e objeto num campo de relações onde são formados e transformados mutuamente. Ao invés de universais antropológicos que se aproximam de uma natureza humana, uma espécie de a priori da condição humana, Foucault(1979) imprime uma desnaturalização, através do método genealógico, analisando as condições de existência e experiência deste sujeito historicamente localizado. (2005: p.33)

De acordo com Miranda(2005), Guattari pensa numa “multiplicidade dos agenciamentos de subjetivação”. A partir desta concepção, “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.(Guattari e Rolnik, 1996: p.31 In: Miranda, 2005: p.35).

Os conceitos de identidade, individualidade e subjetividade – por vezes confundidos quanto às suas significações –, são abordados ainda pela autora e merecem ser mencionados para que se tenha clareza dos conceitos paradigmáticos usados como esteio para a realização desta pesquisa. É com esta intenção que destaco um trecho de seu texto em que os três conceitos são trazidos e diferenciados à luz de Guattari, qual seja:

A identidade, segundo Guattari, frequentemente está ligada a algum tipo de reconhecimento, seja ele individual ou coletivo, a um quadro de referência que perpassa enquanto identificação do indivíduo – nome, filiação, impressão digital – ou quanto ao processo de identificação freudiano: “... a identidade é aquilo que faz passar a singularidade de diferentes maneiras de existir por um só e mesmo quadro de referência identificável. (Guattari e Rolnik, 1986: p.68-69 In: Miranda, 2005: p.37/38). A subjetividade de um indivíduo diz respeito menos à identidade e mais à singularidade, isto é, à possibilidade de viver a existência de uma forma única, no entrecruzamento de diversos vetores de subjetivação. Por outro lado, a singularidade não está circunscrita somente ao indivíduo, mas há singularizações presentes nos grupos ou em instituições. Portanto, a subjetividade de um indivíduo é marcada menos por uma etiqueta identificatória do que pela diversidade, pela heterogeneidade dos modos que ela pode assumir. (Miranda,2005: p.37/38).

Na mesma direção destes autores e de Miranda (2005), priorizamos um conceito de subjetividade que se encontra não-somente na dimensão interna do indivíduo mas também no social, “sem necessariamente se confundir com este.”(p.38)

Trata-se de entender a subjetividade como sendo produzida por uma multiplicidade de vetores e assumindo uma pluralidade e diversidade de formas. Estes vetores são caracterizados por Miranda(2005) como instâncias que podem ser individuais, coletivas e institucionais, não estando estas em postos hierarquicamente diferenciados.

Vale ressaltar a complexidade do tema em questão e impossibilidade de esgotá-lo neste momento. Contudo, não podemos deixar de definir os conceitos e situar o leitor nos parâmetros teóricos que nortearam a pesquisa.

Outro conceito que merece ser trazido é o de Deleuze e Guattari denominado “linhas de fuga”, destacado por Miranda(2005). Sua importância aqui neste trabalho se deve também à proximidade com a perspectiva de Certeau(2004) quando este autor trabalha

com os conceitos de ‘táticas’. O que estes autores chamariam de ‘linhas de fuga’, consistiria em

Processos criativos que produzem um desvio, uma diferença na mesquinha do ‘sempre-igual’”. (Guatarri, 1994 In: Miranda, 2005: p.43) (...)trata-se de perceber que, apesar de todo caráter massificador e homogeneizante da cultura de massa e da sociedade de consumo inscrito na subjetividade, traduzido em termos de uma subjetividade capitalística há a coexistência de fluxos que tendem a escapar, por estarem sob um regime de multiplicidade, permitindo atravessamento de forças heterogêneas. (Miranda, 2005: p.43)

No caso das contribuições de Certeau(2004), essas se justapõem à proposta de Deleuze e Guattari (*op cit*) quando o primeiro aponta para o fato de que, em meio a um espaço visível, controlado, regrado e planejado, coexistem ‘maneiras de fazer’ criativas dos sujeitos nele inseridos, que surgem a todo momento, sem planejamento prévio e, que fazem da cidade racionalizada e supostamente controlada um espaço do imprevisível e do inédito. Tratam-se das “maneiras de fazer” criativas das quais faz uso o sujeito-caminhante em seu cotidiano para burlar empecilhos e possíveis entaves, re-inventando o espaço, na sua lógica de funcionamento, de modo a garantir sua sobrevivência, resistir e subverter a lógica dominante. Nas suas próprias palavras:

(...)se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades (por exemplo, por um local por onde é permitido circular) e proibições (por exemplo, por um muro que impede prosseguir), o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto as faz ser como aparecer. Mas também as desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações e as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais. (Certeau,2004: p.177/178)

Tais pressupostos se aplicam à discussão sobre subjetividade que aqui se faz presente, uma vez que, de volta à Miranda: “Se o assujeitamento traduz uma homogeneidade da subjetividade capitalística, a possibilidade da singularização encontra-se exatamente na criação, na abertura para a heterogeneidade.”(p.44)

Concordamos com o entendimento de ‘subjetividade’ enquanto processo, sob uma perspectiva relacional, conforme propõe Castro (2001), assim como seu entendimento de ação humana “não como desempenho e comportamento, mas como simbolização crítica do sujeito humano” (p.28).

Uma vez que se tenha tentado clarificar a trajetória que levou o pesquisador a chegar ao objeto de análise que, por sua vez, motivou a elaboração desta pesquisa, além dos paradigmas teóricos que teriam alicerçado e, respaldado, o campo de investigação, nos seus

processos metodológico e analítico, faz-se necessário, neste momento, apresentar o modo como este trabalho se estruturou, nos seus objetivos e principais temáticas abordadas.

O presente trabalho se organiza, então, basicamente em quatro capítulos. O primeiro '*A Universidade: Tendências Mundiais e o Caso Brasileiro*', tem por objetivo realizar um levantamento (e mapeamento) do contexto sócio-político que vem acompanhando o cenário educacional brasileiro, desde seu início até a época atual, apropriando-se de autores e estudiosos que vêm-se debruçando sobre esta temática e outras, afins. O debate sobre a política de reserva de vagas para afro-descendentes e/ou alunos de escolas da rede pública de ensino nas Universidades estaduais e federais, nos seus embates e tensões, foi um dos importantes aspectos abordados. A intenção seria a de situar (e contextualizar) o caso de uma política de ação afirmativa inaugurada na PUC-Rio – o Programa de Ação Social – dentro do contexto mais amplo da educação brasileira, dos últimos tempos.

O segundo capítulo intitula-se *O programa de Ação Social da PUC-Rio: Vozes da Instituição* e teve por finalidade apresentar um panorama do Programa de Ação Social implementado na PUC-Rio. Trata-se de um caso de ação afirmativa em uma instituição privada de ensino que, desde 1994, vem concedendo bolsas de estudos integrais para estudantes de espaços populares aprovados no processo seletivo do vestibular. Para tanto, foram entrevistados alguns atores sociais que participaram da idealização e concretização do projeto e que, ainda hoje, vêm acompanhando o percurso desta experiência no contexto acadêmico. Neste caso, este capítulo trará, por intermédio das vozes da instituição, a experiência dos estudantes-bolsistas – desde os primeiros do projeto até os que atualmente compõem o alunado da Universidade –, nas suas tensões, impasses, sucessos e perspectivas para o futuro.

O terceiro capítulo, *Relatos e Reflexões de um Pesquisador-Itinerante*, propõe-se a retratar e mapear o caminho percorrido pelo pesquisador, em suas andanças itinerantes pelo campo de pesquisa – neste caso, a própria PUC-Rio. Neste momento, buscou-se trazer à tona todo o trajeto percorrido pelo pesquisador no campo, na sua metodologia, em suas contrariedades e questões que, porventura, tenham emergido. A opção pela busca aleatória de estudantes-bolsistas, para a participação nas entrevistas, acaba tornando-se a própria “bússola” a partir da qual se delineará toda a caminhada. Mais do que isso, o traçado e/ou itinerário descortinado, trouxe consigo sinalizadores sobre as vivências do jovem no

cotidiano da Universidade. O capítulo teria, então, por proposta central, trazer o olhar da pesquisadora sobre o cotidiano do jovem, bem como sobre a própria Universidade. (esta sendo visualizada enquanto cenário que agrega as histórias dos jovens, as suas próprias e, as de muitos outros atores sociais).

Finalmente, o quarto – e último – capítulo se encarrega de apresentar as experiências dos estudantes, porém, desta vez, apropriando-se de suas próprias vozes. As treze (13) entrevistas realizadas, envolvendo vinte e oito (28) graduandos/bolsistas da Universidade – provenientes, ainda, de diferentes cursos e áreas do conhecimento –, foram analisadas e, estruturadas, sob a forma de categorias. Estas foram, neste momento, trazidas e, debatidas, à luz tanto das vozes dos próprios entrevistados, quanto das de alguns autores e estudiosos sobre algumas temáticas que dali se delineiam. O principal objetivo deste último capítulo seria, portanto, conhecer os modos como alguns destes jovens têm vivenciado esta experiência, analisando-os a partir de seus próprios relatos.

Alguns autores e estudiosos foram evocados, na tentativa de compreender e analisar, mais pormenorizadamente, alguns aspectos suscitados a partir destas vivências (conhecidos, por sua vez, pelas falas dos próprios jovens).

Todos os capítulos, de um modo ou de outro, tiveram a intenção de trazer à tona a experiência dos jovens na PUC-Rio, ainda que, sob prismas diversos e através de escrituras que assumiram formatos bastante variados.

Então, aspira-se a que – tomando de empréstimo os olhares dos vários atores aqui evocados – sejamos capazes de refletirmos e de propormos alternativas que possam vir, efetivamente, a promover transformações.

2

A Universidade: Tendências Mundiais e o Caso Brasileiro

2.1.

A Universidade – Percursos e Paradigmas

Duarte e Rampinelli (2005) definem Universidade como:

(...)uma instituição social que exprime e reflete, de modo historicamente determinado, a sociedade em que está inserida. Ela configura e dá forma às relações sociais, mas também é configurada por elas, pelos embates políticos e pelas disputas acadêmicas que atravessam e determinam o lugar social em que existem. (p.30)

Tomando por base a definição precedente, este capítulo tem, por princípio, mapear brevemente alguns aspectos presentes no cenário da educação superior, em âmbito mundial, e, mais especificamente, no caso brasileiro, trazendo reflexões e buscando situar o tema de investigação, já que os sujeitos não vivem isoladamente, mas atravessados pelas questões sociais dos contextos os quais se encontram inseridos. O debruçar-se sobre a experiência dos jovens bolsistas – tema-base deste trabalho –, não deve abrir mão, assim, de conhecer sua relação com um contexto social maior, que tangencia e interfere permanentemente nesse cenário.

De acordo com Iokoi(2005), a Universidade teve sua criação entre os séculos XII e XIII, com o modelo de funcionamento baseado em relações de “mando e poder” e em valores meritocráticos. Segundo Penin(2004), os primeiros cursos superiores na civilização ocidental tinham por função “cultivar a consciência de uma determinada época.”(p.116) Os princípios que regiam o relacionamento entre mestre e aluno teriam por premissa, então, a transmissão do conhecimento e orientação sistemática da trilha acadêmica a ser percorrida por este último. Logo, tal conjunto de informações adquiridas deveria ser seguro e fechado a questionamentos e/ou possibilidades de experimentação do novo e da criação. (Iokoi,2005)

Lessa(2004), por sua vez, na intenção de esboçar os valores e paradigmas que a regiam, retrocede à do antigo regime, antecedente à modernidade, relatando que tratava-se das instituições que formariam as elites – referidas pelo autor como “burguesias muito

especiais” –, que operacionalizariam a Igreja e o Príncipe. Lessa(2004) caracteriza também aquela Universidade a partir de dois aspectos – o da meritocracia e da hierarquização, ou seja, constituía“(…)um espaço onde poucos, festejados pela sorte ou pela providência, que ingressassem tinham a possibilidade de ascender às hierarquias disponíveis.” (p.33) Vale mencionar, ainda, o modo como o conhecimento era reconhecido. Segundo Lessa(2004), tinham por base os preceitos das sociedades pré-industriais. O saber situava seu sentido em torno da possibilidade de ser algo transmitido e acumulado. Logo, aqueles que o detinham eram considerados os “sapientes”, detentores da cultura, figuras dominantes na sociedade de então.

O que parece bastante curioso é que os relatos destes autores apontam para uma Universidade que, embora situada em outro contexto, traz em seu bojo a lógica de funcionamento que ainda rege, em ampla escala, os estudos superiores (3º grau) no cenário atual, especialmente se tomamos como parâmetro o caso brasileiro.

Ora, apesar das transformações que o contexto educacional sofre através dos tempos, grande parte dos educadores ainda toma por base o modelo educacional em que professor e aluno se encontram em postos hierarquicamente diferenciados. Seus papéis são bem definidos: o professor, como absoluto detentor do conhecimento e o aluno, como o receptor da informação e mero reproduzidor. Permanecem “engessados”, sobrando pouco espaço para reflexão e criação. Assim, o princípio do mérito ainda é o critério usado para permitir (ou não) o ingresso nestas instituições de ensino, princípio este por sinal questionável, diante de uma sociedade marcada pela desigualdade de condições. De antemão, estabeleça-se que a Universidade ainda hoje é, na prática, usufruto de uma elite econômica, mesmo que teoricamente esteja aberta a todos que a desejarem. É o que se tentará mostrar ainda neste capítulo, porém mais à frente, levando em conta a extrema relevância do assunto para o presente trabalho. Por ora, retornemos, então, à Universidade do início dos tempos.

Atravessando o período da Revolução Francesa – que colocaria a Universidade como uma “instituição a serviço da nação”(p.34) –, o advento da Revolução Industrial, segundo Lessa(2004), coloca a Universidade como elemento fundamental, no preparo de indivíduos “letrados” para a organização, o planejamento, a execução de tarefas relativas aos processos de produção, na sociedade econômica.

Mesmo assim, após muitos séculos e inúmeras transformações nos modos de “fazer” pesquisa e nas estruturas das engrenagens que fazem funcionar a Universidade, determinadas formas de pensar e de atitudes têm sido reconsiderados e questionados no âmbito universitário da modernidade.

Tratando mais detidamente do caso brasileiro, Penin(2004) afirma que os primeiros cursos superiores surgem no século XIX, através da união de cursos profissionalizantes superiores, antes constituídos isoladamente, na década de 30. Estas primeiras Universidades teriam por base os preceitos da Universidade do século XII, então atualizados para o século vigente. Vale destacar o estatuto das Universidades brasileiras, de 1931, em que pesavam as finalidades das Universidades:

Elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios do conhecimento humano; habilitar ao exercício das atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (Penin,2004: p.115)

Borges(2004) comenta que, diferentemente da Universidade do século XIII – que tinha por premissa o aprimoramento do conhecimento nos vários campos de saber científico e cujo acesso à instituição era reservado a uma elite esclarecida –, a partir do século XIX, a instituição passa a ser compreendida potencialmente como possibilidade de ascensão econômica e de melhoria nas condições sociais dos vários segmentos da população. Nesse sentido, alia-se ao imperativo de detenção do saber, a necessidade de ampliação do acesso das massas a ela. Nesta nova conjuntura, a Universidade vive o dilema da democratização do ensino superior e da manutenção concomitante de sua excelência.

Penin(2004) relata, também, dados estatísticos que apontam para um aumento substancial do número de estudantes universitários em vários países, desde o período da década de 60 até o atual, aumento igualmente verificado no caso brasileiro.¹ A experiência no país, segundo este autor, traz, como fator marcante, a passagem de uma oferta anteriormente majoritária no poder público para a iniciativa privada de ensino. Comemora este aumento do alunado no ensino superior brasileiro e o atribui ao processo de democratização da escola básica – ainda que de modo incompleto e tardiamente, teria

¹ Ver comentários sobre dados mais objetivos em: Penin, 2004: p.116.

aqunhoado ganhos significativos –, e ao aumento das opções de cursos noturnos, tanto nas instituições privadas de ensino, quanto nas públicas.

Lisboa (2005), no artigo Democracia Capilar: Tecnologia, Poder e Representação na Universidade Hoje, coloca que, a Universidade, nos últimos séculos, apresenta claras tendências ao alcance da universalidade, vem constituindo-se imediatamente atrelada ao ideal democrático e à uma democratização do saber. Entretanto, segundo este autor, há aspectos internos à sua estrutura que obstaculizam a efetivação desta democracia no seu sentido estrito, entre os quais cita a valorização do mérito e da qualidade acadêmica. Ao mesmo tempo em que o autor condena uma Universidade subserviente à política do poder e do capital, associada a uma política de resultados imediatos e eficazes, em contrapartida, acredita que uma possível ligação da instituição universitária à lógica empresarial não traria malefícios se respeitasse “a lógica institucional da Universidade.” (p.59) Aliado a Buarque, Lisboa (2005) aponta que, para além de democracia na Universidade, esta instituição não deve perder de vista a importância de implicar-se com o processo de democratização da própria sociedade. A esse respeito, comenta o seguinte:

Numa sociedade fundada no apartheid social, caso a Universidade esteja isolada das reais necessidades das maiorias, sua democracia interna se perverte e se falseia, pois deixa de contribuir com sua missão de aperfeiçoar a convivência humana construindo uma sociedade democrática. (2005: p.59)

Iokoi(2005) indaga sobre a viabilidade da existência, ainda hoje, do paradigma, surgido na Universidade dos séculos anteriores, baseado nos preceitos de igualdade e de liberdade. Coloca a necessidade e, ao mesmo tempo, a dificuldade, em coincidir estes preceitos no quadro universitário contemporâneo, uma vez que ora permanece um, ora outro. “É preciso descobrir como sair da dicotomia liberdade sem igualdade e igualdade sem liberdade.” (p.9)

De volta ao caso brasileiro, Duarte e Rampinelli (2005), pensam que, assim como a própria sociedade brasileira, a Universidade neste país ainda guarda resquícios de uma sociedade escravista, colonial, “da cultura senhorial do patrimônio e de suas relações clientelísticas e de favor”. (p.30) Acreditam ainda que estes traços – herdados de um Brasil arcaico – ainda são ferramentas bem sucedidas quando usadas em função da manutenção de um poder e perpetuação de uma ordem social específica, garantindo “a conservação de

grupos políticos” e, ainda, fornecendo “mecanismos para a ascensão social às esferas de comando.”(p.30)

Lessa (2004) crê ser esta instituição o espaço, sem “sombra” de dúvidas, propício à concretização de um processo de inclusão social. Entretanto, seria necessário que a própria sociedade brasileira e a comunidade universitária como um todo, internalizassem esse processo de inclusão, para que ele efetivamente se concretizasse. Esta “internalização” (ou conscientização) seria dificultada pela herança cultural construída e herdada pela conjuntura sócio-histórico-política pelo qual atravessou o país e que, permanece arraigada ainda hoje nos valores dos brasileiros.

Nossa sociedade ainda tem a escravidão dentro da alma. E enquanto nós não eliminarmos a escravidão de dentro da alma, eu acho que a inclusão social vai se desenvolver com dificuldades.(...) (p.40) A Universidade é o laboratório onde é possível construir experiência de convívio social mais avançada.(...) Uma nação precisa de Universidade. Não há nação sem a inclusão social – sem ela o processo é de barbárie, é de desconstrução dos próprios fundamentos da nação. (p.43/44)

Por outro viés, Iokoi (2005) comenta que a instituição sob crivo seria ainda um local de disputa na sua estrutura interna. Desse modo, a liberdade ficaria ameaçada pelos que detêm o poder institucional e que, assim, temem-na, em decorrência da possibilidade de uma transformação na ordem vigente.

Apostando, e em concordância com Lisboa (2005), que a própria condição humana está atravessada inevitavelmente por jogos de poder, considerando ainda o próprio conhecimento como tal, este autor propõe, como saída, “fazer política dentro das Universidades”(p.59) para se conseguir a possibilidade de subverter (ou minimizar) os efeitos que esses jogos possam vir a provocar nos processos de produção de conhecimento.

Compreendendo o contexto universitário como um espaço político e relativo ao ideal democrático, segue o trecho:

Democracia diz respeito também à passagem do poder privado e despótico, fundado na vontade pessoal em arbitrariedade do chefe, para o poder como discussão coletiva e deliberação pública sob o domínio das leis. Portanto, a democracia não é o regime do consenso, mas da contínua experimentação sobre os dissensos e os conflitos, negociados pela palavra e pela ação. (Duarte e Rampinelli, 2005: p.32) Por isso, a Universidade é uma instituição eminentemente política, em cujo interior ‘reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos (...) nessa qualidade ela exprime(...) a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos.’(Chauí,2001: p.120 In: Duarte e Rampinelli, 2005: p.32).

Seguindo o rastro das alternativas possíveis, Iokoi(2005): 1) Destaca a importância do significado da liberdade no ensino superior, ao “explicitar idéias, experimentar novas possibilidades de saberes, responder aos dilemas sociais e resolver às demandas dos que não têm direitos”. Ao mesmo tempo, deve a instituição, pelo exercício de liberdade “contrapor valores, estéticas, gostos, métodos, materiais, hipóteses”. Também o conhecimento do mundo, o papel do conhecimento para operários e camponeses e as formas alternativas de saberes deveriam ser apoiadas e legitimadas pela sociedade.” (2005: p.09); 2) propõe como uma possibilidade de consolidação da tríade “igualdade” e “liberdade” o momento em que, em um processo conjunto e coletivo de construção do conhecimento, professor e aluno construiriam, numa rede relacional, uma parceria – e a troca possibilitaria a experimentação e a criação do conhecimento novo.²

Além disso, Iokoi (2005) atribui relevância ao segmento da ‘extensão’ e ao desenvolvimento da ‘pesquisa’³, (no processo de produção de conhecimento e de possibilidade de consolidação destes preceitos). Aquela se fundamenta na necessidade em circular o conhecimento e em democratizá-lo, estando acessível também às camadas menos favorecidas economicamente da população. Contudo, Iokoi(2005) denuncia certo preterimento desta atividade em detrimento das demais, sendo muitas vezes entendida como mero assistencialismo ou prestação de serviços. Já afirma que: “Ao invés de ser entendida como irradiação do conhecimento novo que informa a docência e retroalimenta tanto a sociedade como a própria Universidade, ela figura subordinada e sequer é avaliada no processo universitário.” (p.10) Não deixa de problematizar, ainda, o pouco investimento na pesquisa (ou valorização desta) no espaço educacional superior, na atualidade, cedendo por vezes aos ‘mandos’ e ‘demandas’ do mercado. Então, segundo acredita, comprometem-se os valores de liberdade e autonomia, consagrados há tempos como alicerces do processo educativo.

² Neste sentido, dever-se-á fazer menção a um trecho contido na “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XIX: Visão e Ação” que atesta que: “As instituições de educação superior devem assegurar a oportunidade para que estudantes desenvolvam suas próprias habilidades plenamente com um sentido de responsabilidade social, educando-os para tornarem-se participantes plenos na sociedade democrática e agentes de mudanças que implementarão a igualdade e a justiça.”(1999:24)

³ Refiro-me aqui ao tripé que orienta a estrutura das atividades no universo universitário atual – ensino(graduação), pesquisa e extensão (desenvolvimento de ações para/com a comunidade externa).

Diante das considerações precedentes, vale mencionar o pensamento de Penin(2004) quando aponta a percepção de duas tendências em movimento caracterizando o quadro educacional contemporâneo. Afirma que:

Uma, a de que diferentes parcelas da população percebem a importância do conhecimento para a formação de uma pessoa, na atualidade, e demandam o ensino superior para seus filhos. (...) A segunda tendência relaciona-se ao fato de que, diante das características da contemporaneidade e do espaço político entre as nações neste início de milênio, fortalece-se a crença de que o conhecimento trabalhado no ensino superior é de importância vital para o desenvolvimento sociocultural e econômico de um país e, assim, para a melhoria da qualidade de vida de toda sua população. (p.118)

2.2.

A Democratização do Ensino Superior

Diante das tendências modernas, apontando na direção de uma procura cada vez maior pelas Universidades – sobretudo com o advento da globalização –, estas tendências alcançam mais concretamente o cenário mundial, colocando-se de modos particulares em cada país. (Penin,2004).

Neste sentido, faz-se interessante mapear alguns dos acontecimentos que têm marcado a história contemporânea educacional, em amplitude mundial, e tangenciado o percurso histórico de democratização do ensino superior nos vários países e, mais especialmente, no caso brasileiro.

A Conferência Mundial sobre a Educação Superior, sediada na UNESCO, em Paris, na data de outubro de 1998, teve grande importância neste cenário de debates e propostas de ação para a educação mundial, desdobrando-se e concretizando-se através de um documento intitulado: “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Ação”. Este documento é introduzido por um texto tratando da visão da Universidade para a nação na contemporaneidade e justifica sua existência e seu evento, pela necessidade de se refletir coletivamente sobre novos paradigmas e alternativas para solucionar entraves no nível setorial, levando em consideração as especificidades dos países. Colocam-se em pauta, então, os seguintes tópicos: (a) acesso e garantia de condições igualitárias com vistas à formação universitária; (b) manutenção da qualidade do ensino, extensão e pesquisa e (c) acesso equitativo às novas formas e oportunidades de

tecnologias em todos os níveis educacionais, entre outros aspectos (1999). A importância da educação como alternativa para melhorias sociais e econômicas dos países, em especial os considerados menos desenvolvidos, e como forma de diminuição do abismo de condições de vida qualitativas para as populações (existente entre os países pobres e os mais enriquecidos) é também destacada no documento, como se pode notar no trecho em destaque:

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade. (UNESCO/CRUB, 1999: p.18)

No que tange especificamente à democratização para a entrada no ensino superior, vale destacar o item 2⁴, artigo 3º - Igualdade de Acesso, no item D, com o seguinte texto:

Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior. (1999: p.22)

Vale mencionar ainda o trecho contido no item primeiro⁵, artigo 1º – A missão de educar, Formar e Realizar Pesquisas:

As missões e valores fundamentais da educação superior(...) devem ser preservados, reforçados e expandidos ainda mais, a fim de: (...) d) contribuir para a **compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas**, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural;(...). (p.20)

Atravessando este cenário de debates e formulações em amplitude mundial, o quadro educacional brasileiro, a seu turno, vivencia um momento crucial e de extrema importância, marcado pelo debate e por propostas de implementação de “Políticas de Ação Afirmativa” (com recortes étnicos e/ou sócio-econômicos, na direção de minimizar o abismo de condições no acesso às instituições públicas de ensino superior, no país.)

⁴ Formando uma Nova Visão para Educação Superior

⁵ Missões e Funções para Educação Superior

Para melhor inserção no debate, seria interessante a compreensão do que se entende por ação afirmativa e a partir de que maneira toma forma no contexto brasileiro.

De acordo com Domingues, o termo ‘ação afirmativa’ teve sua origem nos EUA, tendo por autor seu presidente, em 1963, J. F. Kennedy, contendo a seguinte definição:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado. (Gomes,2001 In: Domingues, 2005: p.166)

Este autor coloca ainda que, ao contrário do que se pode imaginar, tais políticas não foram produtos de uma elite branca daquele país, mas, ao contrário, resultaram de décadas de luta do movimento negro e, portanto, resultado de suas conquistas. Ainda segundo este autor, apresentaram importantes efeitos no sentido de diminuição da desigualdade racial nos EUA.

Igreja(2005), por sua vez, comenta que as políticas de ação afirmativa ganham força no Brasil e no contexto mundial, não somente no sentido de integração para redução dos efeitos oriundos de discriminação racial, mas, ainda, como importantes ferramentas do debate mais amplo sobre o conceito de multiculturalismo⁶, cujo fundamento se pauta “(...)na defesa da pluralidade cultural, no respeito e no reconhecimento das diferenças culturais.”(p.34). Segundo esta autora, este debate se intensifica quando surge no relatório Mundial sobre o Desenvolvimento Humano, datado de 2004, com divulgação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Afirma Igreja(2005) que: “As políticas multiculturalistas seriam as únicas, segundo o Relatório, que poderiam promover o respeito e a proteção da diversidade e do pluralismo, ameaçados pelos processos de globalização.” (p.35)

Já as políticas de ação afirmativa passam a fazer parte do debate na sociedade brasileira – em maior amplitude – quando da implementação da política de cotas para negros, inicialmente de modo pontual em algumas poucas Universidades – caso da UERJ, UENF e UNB – e, posteriormente, ampliando-se para muitas outras instituições de ensino superior no país. Contudo, é preciso compreender que políticas de ações afirmativas já se faziam existentes em momentos anteriores no Brasil sem, entretanto, ganhar tamanha

⁶ Para melhor compreender a discussão sobre multiculturalismo proposta pela autora, ver: Igreja, R. B. (2005) O estado brasileiro e as ações afirmativas. In: ADVIR nº19/Cotas. Rio de Janeiro: ASDUERJ Setembro.

repercussão nacional. É o que acredita Domingues(2005) quando elenca algumas leis brasileiras já sancionadas, baseadas no princípio fundamental das chamadas ações afirmativas, trazendo subsídios que legitimariam o direito à diferença de tratamento para grupos que foram (ou são) discriminados negativamente constituindo, então, grupo desfavorecido na sociedade brasileira.⁷

Igreja(2005) assevera que o movimento negro – o mais importante protagonista na concretização da política de cotas no Brasil – já lutava, desde décadas anteriores, pela efetivação de políticas públicas voltadas para o negro, no sentido de minimizar as desigualdades, no combate ao racismo e de reparação da dívida histórica da escravidão, que tantos efeitos deixou para a população negra neste país (entre outras lutas).

Estas discussões nos levam ao fato de que, concordando com Domingues(2005), as ações afirmativas no país se visibilizaram a partir das muitas resistências em relação à implementação da política de cotas para negros no Brasil que, diante disso, tomou proporções grandiosas, muito embora alguns teóricos e atores sociais, envolvidos na trama, reclamem o fato de que a sociedade civil mais amplamente permaneceu excluída do debate e somente entrou “na arena” após as primeiras experiências ocorridas no país.

César (2005) argumenta que o debate se intensificou consideravelmente por ter posto em cheque um bem escasso, não acessível a todos na prática e de grande valor social atualmente. Afirma, em consequência, que:

Como um bem imprescindível na contemporaneidade, pelo papel que assume na construção da autonomia individual e da nova cidadania, a educação superior tornava-se um dos bens mais disputados na sociedade, para quem o Estado era chamado a intervir como redistribuidor legítimo. (p.56)

Contudo, segundo Gomes (2004), as políticas de ação afirmativa no Brasil não devem ser compreendidas como restritas à questão racial, tampouco ao sistema de cotas para negros nas Universidades do país. Ao contrário, fazem parte de um rol mais amplo de “políticas de reconhecimento”(p.46), como é o caso das cotas para portadores de deficiência, para mulheres nos partidos políticos, entre outras conquistas. Neste sentido, a

⁷ A título de ilustração, vale a definição de ação afirmativa, segundo o Ministério da Justiça, trazida por Sena(2004): “Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.”(Ministério da Justiça, 1996, GTI População Negra In: Sena, 2004:28)

autora considera que o debate sobre as cotas na educação superior brasileira não deve ser realizado de maneira isolada, mas, sim, inserido no contexto das políticas de ação afirmativas que, por sua vez, faz parte da história de lutas contra as desigualdades sociais no país. Afirma que:

As cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa e, ao serem implantadas, desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnicos/raciais da sociedade. (Gomes, 2004: p.49)

A autora descreve, como o objetivo de uma política de ação afirmativa, o seguinte:

(...)corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como educação e emprego. As políticas de ação afirmativa significam, pois, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia do Estado, da Universidade, do mercado de trabalho, os quais, em nome do discurso da igualdade para todos, aplicam políticas e estabelecem critérios de seleção, ignorando a importância de fatores como sexo, raça e cor. (p.47)

Em se tratando, especificamente, das ações afirmativas no contexto educacional brasileiro, restrito à política de cotas, Heringer (2005) destaca dois acontecimentos que fortaleceram e impulsionaram sua concretização. Um deles seria a mobilização – organizada e ampliada – do movimento negro, em 1995, em razão da homenagem aos trezentos (300) anos da morte de Zumbi dos Palmares, quando se traz para a cena pública as estratégias de redução da desigualdade racial aliadas à luta contra o racismo.

Os acontecimentos dos anos 1996/97 não podem ser obliterados. Nesse momento, o governo incorpora ao I Plano Nacional de Direitos Humanos (e ao documento resultante do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra) “demandas de políticas específicas para a população negra”(p.52). Contudo, não se viabilizaram na prática, em função da escassez de recursos, dentre outras razões. Já a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, em Durban, na África do Sul e promovida pela ONU (Gomes,2004), representou um marco histórico, sendo fundamental no engajamento de discussões consistentes na preparação para ida ao evento e impulsionando debates e ações mais sistemáticas no cenário das ações afirmativas para a população negra. (Heringer,2005)⁸. Gomes (2004) complementa o raciocínio, apontando como um dos

⁸ Vale destacar a criação da SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em março de 2003. Segundo Heringer, “(...)foi recebida como a sinalização concreta de que o governo federal

grandes efeitos deste evento, a intensificação das discussões sobre políticas em função da população negra nos meios de comunicação de massa brasileiros, contando ainda, naquele momento, com o comprometimento, ainda que tímido, do governo brasileiro, não somente com a luta anti-discriminação racial, mas também com desenvolvimento de ações concretas dirigidas a esse público-alvo.

Porém, a ação de maior repercussão e impacto na sociedade brasileira foi – e tem sido – de fato a aprovação para reserva de vagas para alunos negros em escolas estaduais, em 2002, tendo como pioneiras a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ e a Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, acompanhadas por outras Universidades, estaduais e federais em períodos posteriores. Trata-se, entretanto, de um debate extremamente complexo, dividindo opiniões que vão desde as dos próprios militantes do movimento negro até as dos vários segmentos das Universidades, do governo, chegando até a sociedade civil, influenciada pela própria mídia, sobretudo nas formas impressa e televisiva.

Várias experiências se iniciaram de modos os mais plurais nas instituições, sendo, entretanto, efetivamente construídas no cotidiano das mesmas. Uma vez implementadas, impasses e demandas surgem a todo o momento, mobilizando o corpo da Universidade a debater e criar subsídios para garantir sua eficácia e a preencher suas lacunas, intensificando ainda mais o debate e, ainda, convocando toda a sociedade a implicar-se e a posicionar-se frente a ele.

havia assumido como tarefa do executivo e uma ação articulada as demandas por promoção da igualdade racial já evocadas pelo movimento negro no passado recente.”(2005: p.52)

2.3.

O Debate sobre as Cotas no Brasil: Uma Pluralidade de Vozes

A política de reserva de vagas para segmentos menos favorecidos economicamente nas Universidades brasileiras tem desencadeado inúmeras discussões, sobretudo, polêmicas. Contudo, é preciso entender que a questão da implementação de cotas não deve ser compreendida de modo dicotômico, maniqueísta, cujo posicionamento se restringiria a ser (ou não) favorável à sua adoção, no país. A problemática é bem mais abrangente e complexa do que a característica que o debate usualmente tem assumido para uma grande parcela de indivíduos, seja por não se encontrarem definitivamente implicados com a causa, seja por desinformação ou por informações distorcidas ou mesmo abordadas de maneira superficial. De fato, fica a lacuna de um debate, sobretudo consistente, que incluisse a participação da sociedade civil de modo mais abrangente.

Diante disso, na intenção não somente de reflexão mas de contribuir para fazer o leitor participar⁹, reservar-se-á este espaço com o fim de tentar problematizar e mapear o panorama das fundamentações. Sob essas está sendo tecida a argumentação pertinente a cada segmento social e as principais questões que têm sido postas em jogo nessa empreitada rumo à implementação dessas políticas no país.

Analisando a questão de um prisma mais objetivo, dados concretos (advindos de pesquisas de ordem acadêmica) apontam para a representatividade enormemente inferior do estudante de baixa renda e majoritariamente oriundo de escola pública nas Universidades brasileiras. E mais ainda, no que diz respeito ao jovem com esse perfil – que alcança o status universitário –, observa-se que este se encontra também sub-representado nos cursos de maior prestígio social e em cujas profissões são mais bem remuneradas no mercado de trabalho.

Vários aspectos encontram-se implicados com esses dados, principalmente os seguintes: 1) a baixa qualidade do ensino público de base se comparado ao ensino privado e 2) o modo de seleção das Universidades, que tem, por princípio, o mérito individual, ao

⁹ Embora sem a real profundidade que o tema merece, tendo em vista que, não se trata do objetivo central deste trabalho.

desconsiderar as disparidades nas realidades sócio-econômicas e culturais existentes entre os candidatos – e que, certamente, influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Entretanto, a discussão toma outros rumos quando se soma o fato do segmento social que se encontra excluído da possibilidade de acesso ao ensino superior - o de baixa renda –, ser composto, em sua maioria, por negros, o que, naturalmente, seria resultado da história de uma nação marcada pelo regime escravista. Todavia, a questão em torno da população negra não se restringiria ao acesso ao campo educacional, por estar desfavorecido do ponto de vista econômico, mas também à premissa de que o negro sofreria discriminações na sociedade atual. Sob esse viés, as políticas de ação afirmativa – com recorte étnico/racial – seriam então reparadoras, não somente da desigualdade social no país, mas também de uma dívida histórica que a nação teria para/com a população afro-descendente brasileira. Entretanto, há pontos desencadeadores de divergências.

Elielma A Machado¹⁰, através do artigo: “Ação Afirmativa nas Universidades Estaduais Fluminenses: O começo¹¹”, apresenta algumas legislações criadas no Brasil específicas para população negra. Segundo Machado (2005), grande parte destes projetos de leis teriam por base duas justificativas, quais sejam: “Entre os segmentos que formam a ‘população brasileira’, são os negros que apresentam os piores índices de acesso à educação, moradia, salários e inserção no mercado de trabalho.” e, “A necessidade de reparações, inclusive financeiras, para os danos causados pela escravidão.” (p.27).

Apresentando um panorama estatístico sobre o quadro atual de desigualdades no ensino superior do país, a autora destaca que, se de um lado alguns defendem a premissa de que “(...)a baixa proporção de negros e pardos nas Universidades se deve ao fato dos pretos e os pardos serem majoritariamente pobres(...)”, outros, incluindo entre estes o próprio movimento negro, acreditam que “(...)os negros de todas as classes são prejudicados pela discriminação o que explica a baixa representatividade nas Universidades.”(Machado, 2005: p.29)

¹⁰ Doutora em Antropologia e Sociologia pelo IFCS/UFRJ e professora do Departamento de Sociologia e política da PUC-Rio.

¹¹ A autora afirma que o artigo fora escrito com base na Tese de Doutorado com o tema: Desigualdades raciais e ensino superior. Um estudo sobre a introdução das Leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes”, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro.(2000-2004)

De outro modo, Rebecca Lemos Igreja¹², no texto: “O Estado Brasileiro e As Ações Afirmativas” –, afirmando que esse debate somente poderia ser compreendido segundo um “campo de forças” constituído por “Estado, organizações étnicas, entidades da sociedade civil, intelectuais e os organismos internacionais”(p.34) –, fala de resistências por parte de funcionários das secretarias do governo, em corroborar com a implementação do programa intitulado “Diversidade na Universidade”, originado de uma parceria entre BID e MEC na secretaria de educação média e tecnológica, projeto este que acabaria, segundo Igreja(2005) embasando e desencadeando outras ações futuramente. Relata a autora:

A preocupação de muitos deles era que o projeto desviasse o enfoque do problema principal que era a necessidade de melhorar o ensino público.(...) Outros, no entanto, duvidavam da relevância do projeto baseados sempre no discurso de que não havia racismos no Brasil e que o problema do negro era um problema social. Questionavam também o uso da raça como critério. Para essas pessoas, o projeto era discriminatório, uma discriminação às avessas. Havia claramente muito desconhecimento do projeto e da problemática racial em si. (p.42)

Na mesma direção, Rosana Heringer¹³ traz outros posicionamentos presentes na sociedade brasileira que coexistiram e vieram à tona no momento da primeira experiência de reserva de vagas no país, no estado do Rio de Janeiro. Nesta experiência, a reserva de vagas para negros acabara se sobrepondo inicialmente ao recorte das escolas públicas, o que dividiu opiniões:

Houve por um lado, aqueles que saudaram estas medidas como forma de começar a resgatar a dívida histórica com a população negra do país, historicamente prejudicados em função do passado escravista e do racismo. Por outro lado, houve a manifestação daqueles que acreditam que qualquer forma de ação afirmativa é privilégio e que medidas deste tipo acirriariam o racismo ao invés de reduzi-lo. (2005: p.52).

Nilcéa Freire, em seu artigo(2004), perfaz um mapeamento breve sobre a experiência na UERJ, através dos primeiros balanços desta implementação nos seus sucessos e impasses. Freire(2004) traz uma visão positiva da experiência e analisa as medidas que poderiam ser tomadas pela Universidade para que algumas lacunas fossem preenchidas, tendo em vista que qualquer programa que se faz pioneiro deve ter, por princípio, uma construção cotidiana e uma abertura que possibilite tanto a manutenção dos dispositivos que funcionariam, como um repensar do que precisa ser modificado ou

¹² Doutora em Antropologia pela Universidade Nacional de Brasília – UNB.

¹³ Socióloga, coordenadora geral de programas de *Action Aid* Brasil.

incluído. Nesta direção, Freire (op. cit.) comenta que a experiência fora acompanhada por embates ideológicos envolvendo não só segmentos da sociedade, mas também justiça e a mídia, sendo o ponto de maior polêmica, a instituição de cotas especificamente para negros.

Relata que:

(...)Ora se apontava a dificuldade de estabelecer quem é negro entre nós, ora se aventava a possibilidade de um acirramento de um racismo que se diz não existir, ora se levantava a bandeira no mérito e do risco eminente da perda da excelência por parte das instituições que implantassem tal sistema. (2004:73).

Mais recentemente, pode-se nomear como um dos representantes da parcela de pessoas que são contrárias à política no Brasil, Ali Kamel, jornalista e funcionário da Rede Globo de televisão. O jornalista escreveu o livro de título: “Não Somos Racistas: Uma Reação aos que Querem nos Transformar numa Nação Bicolor”, que tem sido divulgado em locais de grande circulação na cidade, em outdoors nos transportes coletivos, nas chamadas anteriores à exibição de filmes nos cinemas, nas livrarias da cidade, entre outros meios publicitários. Através de sua obra, o jornalista faz críticas ao movimento negro sob a alegação de estar pretendendo, com a política de cunho racial, transformar o país numa nação cindida entre brancos e negros e, desta maneira, estar tamponando a miscigenação brasileira, que considera importante marca deste país. Kamel(2006) afirma ainda ter se dado conta do que chama de “o fenômeno” e mais à frente chama de “o mal”, no momento em que este já se concretizava efetivamente e que, segundo acredita, seria o exemplo de como se iniciam e ocorrem os “grandes estragos”. É nesta direção que Ali Kamel(2006) conduz o debate no livro, mostrando-se ainda surpreso com a afirmação de que o Brasil seria de fato um país racista. Declara ele:

Mergulhado no trabalho jornalístico diário, quando me dei conta do fenômeno levei um susto. Mais uma vez tive a prova de que os grandes estragos começam assim: no início, não se dá atenção, acreditando-se que as convicções em contrário são tão grandes e arraigadas que o mal não progredirá. Quando acordamos, leva-se o susto. Eu levei. E, imagino, muitos brasileiros devem também ter se assustado: quer dizer então que somos um povo racista? Minha reação instintiva foi me rebelar contra isso. (p.17)

Logo adiante, Kamel(2006) fala do conceito de ‘negro’, numa perspectiva de estabelecer um diálogo e uma identificação direta com o cidadão comum, possível leitor da obra, no sentido de indignar-se com a concepção de que esta categoria inclui todos aqueles que não fariam parte da categoria ‘brancos’. Declara espanto em perceber que a nação não

somente estaria sendo reduzida a ‘negros’ e ‘brancos’, mas ainda caracterizada segundo a divisão de “oprimidos x opressores”. Afirma, então, que:

Certo dia, caiu a ficha: para as estatísticas, negros eram todos aqueles que não eram brancos. Cafuso, mulato, mameluco, caboclo, escurinho, moreno, marrom-bombom? Nada disso, agora ou eram brancos ou eram negros. De repente, nós que éramos orgulhosos da nossa miscigenação, do nosso ingrediente tão variado de cores, fomos reduzidos a uma nação de brancos e negros. Pior: uma nação de brancos e negros onde os brancos oprimem os negros. Outro susto: aquele país não era o meu. (p.18)

Os argumentos de Ali Kamel podem ser refutados em Gomes(2004) no artigo “Cotas para a População Negra e a Democratização da Universidade Pública”, que, por sua vez, advoga a favor das cotas segundo critérios étnico/raciais. A autora situa, antes de tudo, seu posicionamento a partir não-somente do lugar de professora da Faculdade de Educação da UFMG, mas, através da perspectiva de “mulher negra”, quando diz: “falo primeiramente do lugar de mulher negra, comprometida com meu povo.”(p.45).

Em relação à questão do racismo, Gomes(2004) é taxativa quando considera o Brasil um país decididamente discriminatório, para além de ser desigual do ponto de vista sócio-econômico:

É preciso assumir que, em nosso país, o negro não é discriminado só porque é pobre. Ele é discriminado porque é negro e, também, porque é pobre. E isso faz muita diferença. Quer sejamos ricos ou pobres, nós, negros brasileiros, sofremos racismo. (p.48)

Assim, enquanto de um lado Kamel(2006) diz não reconhecer a sociedade como dividida entre negros e brancos e, nesse sentido, atribuir à política de cotas para negros a responsabilidade pela divisão na nação nessas duas categorias, Gomes(2004) argumenta o seguinte à respeito da polêmica escolha do critério classificatório de inclusão (ou não) na política:

Para além da autoclassificação, a sociedade brasileira já possui critérios de classificação racial que distinguem negros e brancos. O principal critério utilizado pelas cotas raciais será, portanto, o mesmo que a sociedade brasileira, historicamente, tem usado para discriminar negativamente os negros: a cor da pele. Nas ações afirmativas esse critério será usado afirmativamente, não para excluir os negros dos espaços sociais, mas para incluí-los. Além disso existem outros aspectos fenotípicos construídos na sociedade e na cultura que, juntamente com a cor da pele, atestam quem é negro e quem é branco no Brasil. Não vamos fingir que isso não existe. (p.51)

Sob outro prisma, Raquel Coelho Lenz César¹⁴, autora do artigo: “Políticas de Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: Um Acerto de Contas e de Legitimidade”, aborda o fato de que alguns membros de classes mais favorecidas da população teriam se posicionado contrariamente à política de cotas, com o questionamento sobre se seria justo (ou não) uma intervenção do estado no espaço acadêmico, ferindo o princípio da autonomia universitária. Raquel (2005), entretanto, parte da premissa de que tal indagação teria procedência se – e somente se – se tratassem de “indivíduos que sempre possuíram a mesma liberdade de escolha, associadas às mesmas opções a essa escolha.(...)” (p.56), o que não seria o caso já que, no que diz respeito aos jovens em função do qual se dirigem essas políticas de ação afirmativa, pode-se falar de pouca razoabilidade nas opções de escolhas, mais ainda, inexistência delas.

Soares (2004), abordando o tema mediante seu texto: “Implementação de Cotas na UFMG para Alunos Egressos de Escolas Públicas”, posiciona-se favorável a uma política de reserva de vagas para alunos desta rede de ensino, partindo do princípio de que uma situação de desigualdade de condições estruturais acaba por criar um abismo entre os desempenhos de estudantes de escolas públicas em relação aos das instituições privadas. Segundo seu raciocínio:

A cota se justifica se as razões do baixo desempenho encontram-se em fatores estruturais, fora do controle dos alunos. Neste caso, uma política de cotas contribuirá para tornar o sistema educacional mais justo. (p.157)

Soares (2004), por sua vez, verifica ainda que, caso nos detivéssemos a analisar as especificidades pedagógicas de cada um dos sistemas educacionais, compreenderíamos as razões pelas quais os desempenhos dos alunos das duas redes de ensino médio – pública e privada – seriam tão díspares, fato que clarificaria as chances reais de aprovação dos alunos de ambas as redes. Após algumas discussões e argumentações nesse sentido, Soares (2004) conclui:

A maior limitação da medida de mérito pessoal usada no vestibular é que, na realidade, parte do que se mede não é pessoal, mas social. A introdução de cotas pode ser vista como uma maneira de se corrigir a medida do mérito pessoal, tornando o processo de seleção mais próximo do atendimento ao preceito constitucional da isonomia. (p.163)

¹⁴ Doutora em Direito público/UERJ, profª da UNIRIO, coordenadora do programa políticas da cor do LPP/UERJ.

A respeito do princípio do mérito pessoal como modo de avaliação para ingresso nas Universidades, Gomes (2004) observa que a política de cotas constituiria importante dispositivo reflexivo para se repensar a perspectiva meritocrática, se seria suficiente para decidir quem teria (ou não) direito, ou estaria (ou não) apto ao acesso à formação superior. Não deixando de lado, tampouco contrariando, o fato de que a vida acadêmica exige necessariamente “competência e saberes”, Gomes(2004) ressalta que, na mesma medida, não se pode discutir sobre o mérito, partindo do pressuposto de que estariam competindo entre si sujeitos com igualdade de condições. A autora pensa que:

As condições de vida, as trajetórias sociais e escolares de negros e brancos não são iguais. Entrar para a Universidade, sobretudo para uma Universidade pública, não se reduz a uma questão de mérito. É uma questão de direito. (Gomes, 2004: p.50)

Por conseguinte, Gomes (2004) contraria o argumento daqueles que se posicionam desfavoráveis à política de cotas, sob a alegação de esta ferir o “princípio do direito universal”. Ora, o apoio à política referida levaria, contrariamente, a se ter uma outra visão sobre o princípio, ou seja, a de que: “(...)numa sociedade com tamanha desigualdade social e racial, ele não é suficiente para atender grupos sociais e étnicos com histórico de exclusão e discriminação racial.”(p.47)

O debate também se acirrou nos veículos midiáticos. Citam-se agora, alguns argumentos utilizados por jornalistas através da mídia impressa de maior veiculação no Brasil, especialmente entre os segmentos mais intelectualizados.

No jornal O Globo, na coluna “Opinião”, um jornalista escreve um artigo pouco extenso, com o título: “Ao debate”. Ele introduz suas palavras com a frase:

O governo em boa hora, conteve o rolo compressor que forçava a todo custo a aprovação no Congresso do Estatuto da Igualdade Racial e do Projeto da lei de instituição da cotas raciais na Universidade.

Defendendo um ponto de vista nitidamente desfavorável à política, esse escritor utiliza o argumento mais freqüente utilizado entre os que são desfavoráveis a esta: que se trata de medida paliativa e que a solução seria a melhoria do ensino de base para que todos tivessem igualdade de condições no acesso. Afirma ele:

Daí não haver melhor alternativa que o investimento na qualidade do ensino público básico. Todos poderão chegar à Universidade ou conseguir emprego na iniciativa privada e na área pública por méritos próprios, sem que ocorram deficiências na formação dos profissionais e outras distorções.

Seguindo linha análoga de raciocínio, Kamel (2006) mais uma vez advoga veementemente ao lado dos contrários à política, dizendo:

(...)Em vez de radicalizar esse processo, aumentando a qualidade do ensino de básico, e assim dar chances iguais para que negros e brancos entrem na Universidade, o Brasil entupiu o Congresso e projetos propondo a adoção de cotas que apenas acrescentarão mais um estigma ao negro brasileiro como aconteceu nos EUA: o de ingressar na Universidade sem mérito. (p.93)

E completa mais adiante: “(...)Os negros brasileiros não precisam de favor. Precisam apenas de ter acesso a um ensino básico de qualidade, que lhes permita disputar de igual pra igual com gente de toda cor.”(p.96).

Trazendo um outro olhar sobre a questão, Arthur Dapieve, também colunista do Jornal O Globo, escreveu um artigo¹⁵, onde argumenta à favor das cotas, sem contudo deixar de lado a questão da qualidade do ensino de base. Observe-se:

Solução definitiva para qualquer desigualdade é o ensino básico e público de qualidade? Concordo. Sim, cotas são mero paliativo, uma política emergencial que temos vergonha de adotar. Pior, porém, é não contemplá-las adiando para as calendas gregas a mitigação de um problema centenário sob o argumento torto de que seriam as cotas que instaurariam o racismo no Brasil. (Dapieve, 2006.)

Também não entende o mérito como diametralmente incompatível com as cotas. Para ele, dar igualdade de condições implica necessariamente, no Brasil, levar em conta as diferenças. “Afim, tratar desiguais igualmente apenas congela a desigualdade.”

Ora, quando Kamel (2006) usa as frases: “(...)um estigma ao negro brasileiro como aconteceu nos EUA: o de ingressar na Universidade sem mérito.”(p.93) e, “(...)os negros brasileiros não precisam de favor”, ele está esquecendo-se de que as cotas não garantem a entrada de “qualquer um”, como costumam os críticos das cotas afirmarem, mas, sim, permitem que jovens negros disputem entre si, o que minimizariam as disparidades de condições existentes. Neste sentido, Dapieve critica o uso de modo pejorativo da expressão “qualquer um”, falando que:

Ao contrário do que muitos pensam, elas (as cotas), não significam que ‘qualquer um’ (expressão note-se com carga forte de preconceito) entrará na Universidade. Não. Entram, por mérito, os melhores dentro de um grupo determinado. Determinado, aliás em várias acepções. Basta que se lhe dê uma chance. (2006, p.6)

¹⁵ 20 de outubro de 2006. Jornal O Globo. Segundo caderno. p.06.

Finalmente, Emir Sader, em coluna no *Jornal do Brasil*¹⁶, de título: “Cotas contra As Injustiças”, fala sobre a questão racista brasileira ancorado em uma sociedade baseada no regime capitalista que inclui somente os que são capazes de suprir as demandas deste mercado, deixando à margem uma grande quantidade de brasileiros desprovidos dos direitos mais fundamentais, como acesso à educação e saúde, entre outros. Assim sendo, pode-se afirmar categoricamente que as cotas não se tratam de favor, como diz Ali Kamel, mas de garantia de direitos.

Valem, como últimas palavras – últimas, porém não conclusivas, ficando em aberto o debate – as proferidas por Emir Sader.

O racismo não será introduzido na sociedade brasileira pela aprovação da lei de cotas e do Estatuto da igualdade racial. Ele está inscrito estruturalmente na nossa sociedade, permeia todos os seus rincões, penetra nas mentalidades e nos discursos. Do que se trata é de assumir essa situação construída historicamente e avançar na sua superação. A linha divisória é entre os que querem deixar tudo como está – que funcionem bem as leis, para que a igualdade afirmada na Constituição se transforme em realidade (pelas mãos de quem?do mercado?) e os que assumem a necessidade de ações afirmativas que, colocadas em prática já em mais de 30 instituições de ensino superior nos últimos anos tem produzido resultados positivos. (2006)

E conclui, ainda:

A lei de cotas e o estatuto da igualdade racial têm que ser julgados nessa ótica: como avanço na resolução dos problemas seculares que o Brasil arrasta e que são responsáveis pela desigualdade que marca a nossa sociedade como umas de suas características fundamentais. (2006)

As palavras de Emir Sader mostram-se inspiradoras e justificam a realização deste Trabalho. Pretende-se, com esta dissertação, contribuir para uma sociedade mais igualitária, e inclusive pela superação de estigmas que ‘permeiam os discursos e as mentalidades’ e que vêm sendo construídos, “engessados” e repassados historicamente, geração após geração.

Em resumo: jovens oriundos das camadas menos favorecidas economicamente não têm acesso ao ensino superior em razão da falta de condições para uma educação de base qualificada. Porém, mais do que isso, a escravidão deixou, como legado, uma grande massa de afrodescendentes excluídos dos bens mais fundamentais, como saúde, cultura e o acesso à educação. Alguns deles, jovens, ainda assim, na contramão da correnteza, tentam fazer

¹⁶ do dia 09 de julho de 2006

valer seus direitos. Organizações e movimentos populares, os quais eles mesmos são, na maior parte das vezes, os próprios agentes, amparam suas trajetórias.

Este trabalho tem a intenção, portanto, de dar visibilidade a alguns destes protagonistas. Obstáculos se colocam constantemente e a insistência em fazer parte de um universo que é vetado para a maioria dos sujeitos com realidade e cultura semelhantes às deles, vão torná-los vulneráveis a sofrimentos psíquicos, angústias, testes de resistência. Muitas destas histórias têm sido bem sucedidas, outras nem tanto.

Cumpre salientar que não podemos esperar uma revolução individual a cada momento. Elas se fazem às custas não só de muita luta e força de vontade como também de abnegação e de privações. Nem todos conseguem reunir tantas condições e nem deveriam precisar reuni-las, já que é função do Estado garantir o acesso igualitário aos bens mais fundamentais e a educação é um dos principais. Entretanto, movimentos sociais (e similares) vão tentando dar conta de corrigir as desigualdades – ainda que lentamente e a “contra-gosto” de muitos –, seja através de estratégias mais emergenciais (como é o caso da política de cotas), seja de outras medidas de alcance mais a longo prazo. Não se pode esquecer dos jovens que hoje se esforçam árdua e cotidianamente, fazendo de suas histórias individuais ‘pequenas’ revoluções.

Assim, trazendo á mostra os modos como estes “revolucionários silenciosos” burlam os obstáculos – e como enfrentam e lidam com as mazelas deixadas no caminho de seus trajetos –, pretende-se fornecer subsídio reflexivo para que os profissionais do campo da psicologia, possam refletir – e a própria reflexão já configura um avanço – sobre possíveis alternativas, mais concisas no amparo a esse público.

3

O Programa de Ação Social da PUC-Rio: *Vozes da Instituição*.¹

3.1.

O Programa: Idealização e Concretização

O presente capítulo será destinado à apresentação da criação (e implementação) do programa ‘Bolsa de Ação Social’, um caso de ação afirmativa numa instituição privada de ensino – a PUC-Rio. A concessão de bolsas, por meio deste projeto, tem possibilitado que jovens de espaços populares realizem a formação superior nesta instituição de ensino. Conhecer suas experiências é o principal interesse desta dissertação. Este capítulo procurará apresentar o cenário principal onde elas se dão e seus atravessamentos, para que se possa compreendê-la situada neste espaço cotidiano. Traz-se-ão, sempre que possível, dados mais objetivos relativos à estruturação do programa e, também, alguns impasses que fizeram parte do percurso de sua concretização na Universidade. Entrevistas foram realizadas com alguns dos protagonistas envolvidos neste percurso. Suas experiências e concepções serão coletadas através de suas falas.

O Programa ‘Bolsa de Ação Social’ teve início em 1994, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – instituição privada de ensino, filantrópica, cuja maioria de estudantes provém dos segmentos mais favorecidos da população. Este programa teria, como frente principal, a concessão de bolsas de estudos para jovens de baixa renda. Mais tarde, criam-se estratégias de ação para subsidiar a proposta com vistas, principalmente, à garantia da permanência e da conclusão da formação destes jovens.

¹ Este capítulo foi escrito com base em depoimentos de alguns protagonistas da instituição que fizeram parte da implementação do Programa de Ação Social na PUC. Foram feitas oito (8) entrevistas nos segmentos da PUC-Rio: Pastoral, Vice-Reitoria Comunitária, Departamento de Educação, Departamento de Serviço Social. As autorias desses depoimentos serão preservadas tendo em vista que, o principal objetivo é conhecer o contexto que tem tangenciado a experiência dos jovens no projeto e, ainda, que vetores de ação têm atravessado suas trajetórias. Optamos por preservar o anonimato dos entrevistados com o intuito de colocar em relevo, prioritariamente, o que é dito, permitindo, ao leitor, interpretar as tensões apontando para possibilidades de programas de cunho institucional que, por sua vez, apontem para objetivos de transformações sociais. Os entrevistados foram numerados aleatoriamente, com as iniciais EI, de *entrevistado institucional*, a fim de melhor estruturar o texto.

Na idealização e implementação do programa, embora toda a Universidade fosse aos poucos sendo convocada a implicar-se de alguma maneira, alguns atores participaram mais ativamente, assim como alguns segmentos da Universidade e instituições parceiras. Merecem destaque: A *Vice-Reitoria Comunitária* – órgão responsável pela administração das bolsas de estudos – a *Pastoral* – segmento responsável pela administração do FESP (Fundo Emergencial de Solidariedade), que tem o intuito de angariar e distribuir fundos para custeio do transporte e alimentação dos jovens do projeto –; o *Departamento de Educação* – que, desde então, tem se engajado na problematização e proposição de uma vertente político-pedagógica subsidiando a proposta; o *Departamento de Serviço Social* e, finalmente, atuando como importante parceiro – cujo papel foi fundamental e, porque não dizer, essencial, na concretização e continuidade do projeto – os *Cursos Pré-Vestibulares Comunitários*, movimentos sociais de cunho popular, com vistas a auxiliar jovens de baixa renda no ingresso às Universidades, através do preparo para aprovação nos processos seletivos (exames tipo Vestibular) destas instituições.² Na base da idealização e concretização destes movimentos sociais, destaca-se Frei Davi Santos, frade franciscano, conhecido por sua militância na luta por ações afirmativas para afro-descendentes.

Entrevistas foram realizadas com alguns dos principais protagonistas do Programa ‘Bolsa de Ação Social’ e seus relatos serão apresentados para que se possa conhecer o campo de forças e de vozes que compunha e que vem entremeando todo o percurso do projeto ao longo de sua existência. Portanto, o presente capítulo mapeará a construção da proposta na PUC-Rio, sob a ótica institucional, na voz dos diferentes segmentos envolvidos explicitando concepções, conflitos e soluções.

² Sem falar nas propostas que se encontram por trás de alguns destes cursos com vistas principalmente a possibilitar o exercício pleno da cidadania dos jovens de espaços populares e a ideologia de transformação social pelo viés educativo. Estas questões serão problematizadas mais pormenorizadamente adiante.

3.2.

Os primeiros passos...

O programa teve como principais idealizadores a professora (e assistente social) Luiza Helena Ermel e o Frei Davi Santos.

De acordo com entrevistado³, a PUC-Rio sempre concedeu bolsas para alunos os quais se presume estar em número próximo de 4000⁴. Entretanto, questionava sobre “quem seriam os alunos beneficiados por essas bolsas”, pressupondo que, embora impossibilitados de arcar integralmente com as mensalidades, ainda seriam oriundos de uma ‘elite econômica’. É o que confirmara o depoimento abaixo⁵:

A PUC sempre teve um programa de bolsas de estudos pra pessoas pobres. Eu estudei na PUC há mais de 40 anos e já tinha um programa de bolsas. Agora, o pobre não chegava na PUC. A classe média com problema chega, mas o pobre, pobre, não chegava. Eu me lembro, na década de 70, tinha um rapaz negro pobre, um rapaz negro. (EI/6⁶)

Neste sentido, observava-se a necessidade de que fosse contemplado um outro perfil de estudante, o de baixa renda.

Desde a década de 90, em meio aos rumores da globalização, tem sido freqüente a participação de Organizações Não-Governamentais atuando como prestadores de serviço para o Estado, através do desenvolvimento de projetos sociais em comunidades populares, nos chamados “bolsões de pobreza”. Sendo assim, estas ONGs contratariam jovens de baixa renda dos movimentos sociais provenientes de movimentos religiosos. Neste caso, a preocupação dos precursores do projeto na época era como conseguir mobilizar esses

³ Utilizaremos o termo ‘entrevistado’ para nos referirmos tanto a pessoas do sexo masculino quanto feminino, preservando o anonimato.

⁴ Segundo Souza(2004), a vice-reitoria comunitária tem, segundo dados do ano de 2004, 13 categorias de bolsas de estudos para graduação na Universidade, quais sejam: Bolsa Coral, Bolsa Dependente de Funcionário e Bolsa Funcionário, Bolsa Dependente de Professor PUC e Bolsa Docente, Bolsa Dependente de Professor de Universidade Privada, Bolsa Esporte, Bolsa Institucional, Bolsa Seminaristas e Religiosos, Bolsa Estágio, Bolsa CEHAB, Bolsa CREDUC, Bolsa FIES. A *Bolsa de Ação Social*, a que estamos nos referindo neste trabalho, seria mais uma delas. Além destas, Souza (2004) cita outras duas modalidades de bolsa acadêmica – Bolsa Desempenho Acadêmico e Bolsa de Iniciação Científica. Para melhor conhecer os perfis de cada categoria e, ainda, o modo de funcionamento e estrutura da vice-reitoria comunitária, ver: Souza(2004) – trabalho monográfico para conclusão de curso no Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

⁶ Os entrevistados foram enumerados aleatoriamente trazendo as iniciais EI, de *entrevistado institucional*, a fim de melhor estruturar o texto e de facilitar a compreensão do leitor.

jovens, destaques em suas comunidades de origem pela atuação nesses projetos sociais, para que viessem para a Universidade. A concepção de alguns precursores era estimular o potencial destes jovens para que pudesse ser usado de maneira mais abrangente, atuando como um agente multiplicador.

Anteriormente à parceria com os movimentos pré-vestibulares comunitários, visitas são feitas às comunidades, abordando diretamente as lideranças juvenis. Estas visitas tinham por objetivo então, a mobilização destes líderes para o ingresso a Universidade, logo, para participarem do processo seletivo do vestibular. Tal fato fica nítido em depoimentos ao se verificar que a proposta inicial do programa seria a de auxiliar este jovem a concluir o curso superior para que ele, posteriormente, viesse, já à época, a trazer um retorno desta formação para sua própria comunidade. Isso explica o fato dos primeiros alunos terem ingressado no curso de serviço social, além do próprio departamento ter tido participação marcante na sua idealização.

Contudo, é mediante a parceria da Universidade com os cursos pré-vestibulares comunitários que a maior parte dos jovens passa a fazer parte do corpo discente da Universidade.

Frei Davi tem sido, desde então, destaque por sua atuação junto à idealização e implementação dos cursos pré-vestibulares comunitários, desde o projeto pioneiro na Bahia, até a primeira experiência no Rio de Janeiro, do Pré-vestibular para Negros e Carentes – PVNC⁷. É incontestável a importância da parceria destes cursos com a PUC-Rio para a concretização do Programa de Ação Social, assim como são os grandes resultados que vem apresentando a experiência destes movimentos sociais no processo de democratização da Universidade brasileira. Eis as primeiras iniciativas para concretização da parceria.

⁷ David Raimundo dos Santos é frade franciscano da Ordem dos Frades Menores (OFM) na Província da Imaculada Conceição do Brasil. Após a experiência com o PVNC, é fundador e coordenador, atualmente, do EDUCAFRO - Educação e Cidadania de afrodescendentes e Carentes. Com sede no Centro de São Paulo, teria a finalidade maior de assessorar os núcleos pré-vestibulares comunitários, inseridos em outros estados, como: Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais. “A Educafro também tem como objetivos o desenvolvimento da consciência crítica de todos os alunos beneficiados, através de aulas de cultura e cidadania, buscando o resgate da cidadania e a auto-estima de jovens e adultos, vítimas de anos e anos de uma “escravidão cultural, educacional e social”. (informações retiradas do endereço eletrônico: www.franciscanos.org.br/sefras/educafro)

Até que um belo dia o Frei Davi, um franciscano negro procurou a Universidade dizendo que, na Baixada, ele começou um pré-vestibular pra negros e carentes. E queria saber da possibilidade da PUC abrigar os jovens deste pré-vestibular que passassem pra PUC. (EI/6)

Ao que tudo indica, segundo informações de entrevistados, alguns atores da PUC já almejavam a realização de um projeto desta natureza na instituição. Frei Davi trouxe as ferramentas para que ele se tornasse efetivamente concreto na Universidade. Uma vez formalmente autorizado, o programa tem início, destinado essencialmente às organizações dos pré-vestibulares comunitários.

Mariz, Fernandez e Batista(2003) apontam que os cursos pré-vestibulares comunitários tiveram seu início na Bahia, sob o viés político do movimento negro. “O pré-vestibular foi proposto como instrumento de conscientização, articulação e apoio à juventude negra da periferia de Salvador”(p.333). No caso específico do Rio de Janeiro, a primeira experiência ocorreu em São João de Meriti, na Baixada Fluminense, em 1992/93, tendo por principal articulador o Frei Davi R. Santos, embasado por reflexões de grupos envolvidos com as questões de espaços populares e eclesiais, em especial tendo por base a Pastoral do Negro, sendo a proposta disseminada posteriormente para várias localidades do Estado do Rio de Janeiro.

Em consonância com as concepções de Mariz, Fernandez e Batista (2003), pode-se concluir que:

Esses grupos pretendem não só preparar o estudante para entrar na Universidade, mas também formar uma ‘consciência negra e de classe.’ Colocar negros e outros de origem popular em Universidades é uma proposta de luta que alia o progresso individual a uma luta social. Não vendo necessariamente uma tensão entre esses dois projetos, os que fazem esses cursinhos de pré-vestibular sabem também dos limites de sua ascensão econômica ao ingressar na Universidade. (p.334)

Estes autores destacam ainda que, além de preparar o estudante para aprovação no processo seletivo do vestibular, esses cursos pré-vestibulares comunitários tinham em sua grade curricular uma disciplina intitulada “cultura e cidadania”, tendo por proposta a discussão de temas como democracia racial e outros atrelados à temática da ‘cidadania para populações negras carentes’.

Entrevistas apontam, também, para a influência da idealização do ‘Programa de Ação Social’ da PUC-Rio, como um continuum da experiência em São João de Meriti pela ‘Pastoral do Negro’, anteriormente mencionada por Mariz, Fernandez e Batista (2003).⁸

Assim, a parceria da PUC com os pré-vestibulares comunitários passa a acontecer mediante convênio e cadastramento dos mesmos no Departamento de Bolsas da Universidade. Para que pudessem fazer parte da lista de conveniados, estes cursos deveriam se dirigir à vice-reitoria comunitária, através de seus representantes e, após entrevista e comprovação da seriedade do projeto (além da apresentação de documentação devida, entre outros itens), a parceria efetivava-se. Através dela seria destinada uma cota de bolsas para seus alunos.

Diante das considerações precedentes, tudo leva a crer que o modo de atuação de alguns dos cursos pré-vestibulares comunitários, definitivamente, seria o elo propulsor de maneiras singulares de ação e experimentação de ‘ser estudante/bolsista de Graduação da PUC-Rio’, sendo ainda mais um vetor, o dos mais fundamentais, na rede mais ampla de forças que permeia essa experiência. Isso se torna ainda mais nítido quando funcionários da Pastoral trazem em seus discursos o reconhecimento de que determinadas posturas dos jovens que lá freqüentam estão diretamente atravessadas pelas orientações e filosofias destes movimentos populares.

Num momento mais à frente, a parceria se fortalece ainda mais, quando, mais recentemente no ano de 2004, ocorre a Primeira Jornada com CPVCs parceiros, quando representantes dos mais importantes movimentos (que abrangem os cursos pré-vestibulares comunitários parceiros da PUC-Rio), reúnem-se às instâncias envolvidas com o projeto na Universidade e discutem sobre frentes de atuação conjuntas. Este evento culminou no livro *Cursos Pré-vestibulares Comunitários – Espaços de Mediações Pedagógicas*⁹

Regressando aos primórdios da experiência na PUC, os primeiros jovens participantes do projeto, em número bastante reduzido, trouxeram para a instituição um novo perfil de universitário: de baixa renda, oriundo de espaço popular, negro, aluno de

⁸ Mais adiante, será abordada mais pormenorizadamente a questão dos pré-vestibulares comunitários e suas influências nas experiências de seus jovens na Universidade, assim como a parceria destes cursos com a PUC-Rio.

⁹ Para conhecer o modo como se deu evento e as principais questões nele abordadas ver referência: Carvalho, Filho e Costa (2005). Referência completa no item: Referências Bibliográficas.

curso pré-vestibular comunitário. Contudo, alguns impasses começaram a se colocar diante da entrada desse novo público. É nesse momento que a Universidade passa a deparar-se efetivamente com as reais demandas deste estudante e, neste sentido, tentar criar alternativas internas para supri-las.

3.3.

Convocando a Universidade à Reflexão: Os Primeiros Impasses

O caráter inédito da experiência fez com que a Universidade se deparasse com problemas inusitados: a maior preocupação passa a ser a permanência destes jovens na instituição. Surgem questões de toda a parte, desde as mais objetivas relativas às necessidades de ordem financeira como custos com transporte, alimentação, material didático, passando pelas de natureza pedagógica. Ainda se verificaram as relativas à integração e convivência com os demais jovens da Universidade, entre outros aspectos.

Em um primeiro momento, alguns se mostraram receosos com o que poderia acontecer com os jovens através desta experiência e admitiram a possibilidade destes alunos sofrerem algum tipo de rejeição pelas diferenças existentes. De fato, depoimentos apontam que os primeiros jovens demoraram a integrar-se ou serem integrados. Sentiam-se diferentes não só, por serem negros, mas também pelas disparidades entre as suas realidades sócio-econômicas e a de outros colegas, não-bolsistas. Andavam em grupos, o que demonstrava claramente uma estratégia de proteção.

Há relatos sobre a aproximação destes jovens aos funcionários da instituição. Passam a freqüentar os setores dos funcionários por sentirem-se provavelmente mais identificados e acolhidos pelas realidades sociais semelhantes.

Essas experiências dos primeiros jovens do programa surgem ainda nos discursos de alguns dos atuais bolsistas do projeto, como é o caso deste:

Isso a gente ouviu tanto dos alunos que já estudavam aqui e falavam. Porque quando a gente chegou, já tinham os históricos dos bolsistas que já passaram por aqui e que ainda estudavam aqui. Geralmente eram nossos professores no pré. Então a gente já ouvia muito falar da PUC. Eles contavam que, quando começou a política dos alunos de pré em 94, a discriminação era muito maior... os negros que viviam na PUC eram os funcionários então se identificavam logo! E ainda... de ser confundido com funcionário dentro de elevador, sofrer discriminação verbal o tempo todo... ou olhar... (graduando/bolsista/2006)

Sob outro prisma, vários depoimentos apontaram na direção de uma grande preocupação do corpo docente em relação à hipótese destes jovens serem “fracos” do ponto de vista pedagógico. Alguns se posicionavam reticentes a entrada deste grupo, sob a alegação deles virem a baixar o nível acadêmico da Universidade e de não acompanharem o ritmo dos demais alunos, o que ocasionaria um alto índice de reprovação e de evasão. Este “fantasma” acompanharia os primeiros jovens, mas tem ainda vigor junto aos atuais jovens do programa. Este fato ficará nítido mais adiante quando vierem à tona depoimentos destes graduandos de hoje, revelando, nos seus discursos, uma preocupação excessiva e uma cobrança exacerbada de si próprios quanto à manutenção de um rendimento escolar o mais alto possível.

No trecho abaixo, pode-se perceber como alguns professores reagiram neste começo de projeto e alguns posicionamentos frente às primeiras exclamações:

Um dia eu fui convocado para uma reunião no CTCH, graduação e todos os professores de pós-graduação. E alguns professores manifestaram a preocupação desse grupo de alunos: ‘...são bastante fracos! Não são bons esses estudantes!’. Eu digo: Olha, reprove. Se o aluno não é bom, maior maldade que você vai fazer com esse menino é aprovar, ele não vai estar habilitado pra exercer a profissão... pode reprovar, reprova. Só vou garantir que ele não vai perder a bolsa. Porque senão fica um terror. O menino já acorda às quatro (4) horas da manhã, mora em Saracuruna, trabalha de tarde, ainda vai perder a bolsa! Reprova ou então muda o vestibular! Porque essa é a grande vantagem desse sistema sobre o de cotas. Eles não tiveram nenhum benefício pra entrar na PUC. Eles fizeram o mesmo vestibular que o menino que mora na Vieira Souto, na Barra, em Botafogo, na Tijuca fez. O mesmo vestibular. Então muda o vestibular. (EI/6)

De outro modo, outro entrevistado que acompanhou o início da proposta, afirma que os primeiros jovens vinham de fato com certa defasagem na formação educacional de base, fruto de uma formação deficitária das escolas da rede pública de ensino das quais provieram. Afirma o entrevistado:

A gente reforça a formação desses alunos comunitários que tiveram um ensino médio de péssima qualidade, lamentavelmente, e que nunca fizeram um relatório técnico, nunca tiveram a oportunidade de terem uma leitura dirigida de uma obra, aprender a estrutura do pensamento do autor, discutir com o autor, ver qual é sua linha de raciocínio, análise, síntese e capacidade de expressão, etc, aquela tragédia da escola brasileira, o penúltimo colocado senão o último nestes testes padronizados de leitura. (EI/7)

Malgrado ao dois posicionamentos anteriores, inicia-se, à época, grande mal-estar sócio-pedagógico em que corpo docente e estudantes (os não-bolsistas) mostram-se insatisfeitos – e reticentes – em aceitar a nova configuração. Queixas surgiam de todos os lados. Professores lamentavam-se em ter de lidar com alunos com dificuldades em redação, leitura de textos. De outro lado, estudantes de classe média/alta alegavam estar sendo prejudicados pelo possível rebaixamento do nível das aulas e ainda por acharem que os professores estivessem tendo atitudes condescendentes em relação aos bolsistas na correção das avaliações. Isso se dá em 2001, mais especificamente nos cursos de pedagogia e serviço social, para onde grande parte dos bolsistas dirigiu-se neste início.

Nesse momento, ocorre uma reunião convocada pelo Centro Acadêmico em que estiveram presentes os vários segmentos da Universidade a fim de debater questões como essas. Segue trecho em que um entrevistado relata como percebeu e vivenciou esse acontecimento:

Houve uma grande reunião, mais ou menos em julho de 2001, onde a panela de pressão foi aberta. Então foi uma catarse geral de parte a parte. Alunos em relação a colegas, uns se sentindo rejeitados, marginalizados... (...)Ela foi promovida principalmente por iniciativa do CA. Quer dizer, era um CA bastante sensível à questão, pois tinha sua composição já bastante balanceada entre alunos de classe média/alta, na verdade os representantes eram de classe média/alta e alunos de comunidades. Então, nessa reunião, uma assembléia, a catarse foi coletiva. Alunos pobres se queixando de colegas ricos, colegas ricos se queixando de alunos pobres, professores se queixando.. então foi uma catarse muito rica do ponto de vista... social e profissional. (EI/7)

Este trecho aponta para algumas direções, dentre as quais destaco duas. A primeira se dá no sentido de uma demanda real de medidas da Universidade para completar uma formação precária advinda da rede pública de ensino que, em sua base, deixa lacunas. Arelada à primeira, a segunda direção, que seria a emergência de um quadro de resistência (por parte da instituição de um modo geral, e – incluindo corpo docente e alunos), em aceitar um novo público na Universidade, nas suas diferenças e idiossincrasias.

Em se tratando da primeira, a relativa às intempéries pedagógicas, depoimentos apontam que a crise instalada na Universidade diante da implementação desta nova proposta – expressa no trecho em destaque – acaba repercutindo com mais veemência no Departamento de Educação. Instaura-se aí também uma crise no sentido de quem assumiria a coordenação da Graduação do Curso, que após período de indefinições, acaba sendo assumida por um professor implicado com a causa. O Departamento perfaz, então,

importantes avanços na direção de criar dispositivos alternativos para preencher as possíveis lacunas deixadas pela formação de base, considerada, precária. Dentre as providências tomadas, foram listadas:

Articulamos três disciplinas seqüenciais no primeiro, segundo e terceiro semestres que tinham a ver com a questão da leitura, da escrita, da expressão. (...)preocupamos-nos com a questão da inclusão digital e de estágios. Gradativamente, vem aumentando o número de alunos comunitários com bolsa de PIBIC. Essa questão está evoluindo. (EI/7)

A PUC começou, então, a promover cursos, abrir turmas especiais de Inglês, informática, para capacitar os jovens e nivelá-los aos demais. Entretanto, de acordo com entrevistado, a instituição tinha por preocupação não segregá-los ou discriminá-los em turmas exclusivas. Assim, abriram-se turmas de Informática e, de Inglês, entre outras, para todos os que se interessassem, de um modo geral. Ainda assim, há os que acreditam que a Universidade – hoje – ainda deixa a desejar no sentido da estruturação de um Projeto Institucional Pedagógico efetivo.

Ora, se, de um lado, notava-se uma defasagem do ponto de vista da escrita e nos aspectos mais formais da língua portuguesa, por outro, aqueles jovens mostravam-se brilhantes em outras habilidades que, provavelmente, foram desenvolvidas e estimuladas a partir de um repertório cultural próprio de suas experiências de vida nos contextos sociais de origem. É o que percebia um entrevistado quando diz: “Existe uma realidade. Esses alunos, quando se trata de questões da prática, a capacidade deles de entendimento, de discurso, de argumentação e até mesmo de encaminhamento é muito grande”.

É nesta direção que surgem propostas no sentido de que a Universidade reconhecesse as experiências que estes jovens vivenciavam para “além dos muros da Universidade” como legítimas, visualizando outras formas de aprendizado e de aquisição de capital cultural, como igualmente contributivas para uma formação educacional universitária qualitativa. Isto se deu especialmente no que concerne às licenciaturas, para onde a grande parte destes alunos passam a dirigir-se, a despeito da maior facilidade de ingresso no Vestibular para esses cursos, o que era inclusive orientação dos próprios cursos preparatórios dos quais faziam parte. Assim sendo, a experiência dos alunos bolsistas como professores nos cursos pré-vestibulares comunitários, contribuía em ampla escala para seu processo de construção do ‘profissional-professor’ e, por isso, deveria ser incorporada pela Universidade e reconhecida oficialmente como experiência de estágio de graduação, logo,

como atividade acadêmica. Para tanto, alguns professores precisariam supervisionar as atividades docentes destes jovens nestes espaços, “olhar a formação de cada área dentro da licenciatura, de cada disciplina, a partir do olhar da comunidade, do pré-comunitário”(fala de um entrevistado). Isto requereria disponibilidade, não só de tempo, mas de investimento pessoal e, principalmente, dar credibilidade à proposta. Não era o que se tinha como realidade, segundo o depoimento seguinte:

Primeiramente os professores têm receio de que essa experiência ocorra em ambientes não escolares, não formais, em horários à noite ou no sábado, ocorra em comunidades extremamente violentadas, então, pouquíssimos professores querem aceitar isso. Isso várias vezes foi dito nas reuniões, muito bonito sim, mas na prática, quem é que vai fazer a supervisão? E esse caminho é um desafio muito grande. Eu acho que nós temos que criar procedimentos de acompanhamento, supervisão e planejamento, tanto de prática docente quanto de estágio supervisionado que não se limite aos textos(...) E, além disso, acho que a gente tem que criar mecanismos para que a própria comunidade se envolva nesse processo; é associação de moradores, é a Igreja, outros grupos que possam eventualmente estar dando algum retorno à Universidade. (EI/7)

Num cenário de reações frente à inserção efetiva destes jovens no espaço universitário, trazem-se aqui algumas impressões. Quando indagado sobre sua percepção a respeito do modo como se deu a receptividade da comunidade universitária diante do novo público, um entrevistado coloca:

A partir do momento que chegam os bolsistas na Universidade, chegaram os negros também. Eram raríssimos os negros na PUC! Porque é uma realidade do Brasil, não dá pra gente fechar os olhos pra isso. Isso está mudando, a gente luta pra estar mudando, mas é a realidade. A PUC só tinham brancos, não tinham negros. E começou a chegar a galera que não tinha condição. Teve uma reação. Alguns acolheram bem, que bom! Vamos lá! Justiça! Isso e aquilo... Mas teve todos os preconceitos a respeito disso, não só de alunos, mas de professores e funcionários. (EI/2)

Situações aconteciam e, na mesma medida, surgiam as mais variadas interpretações. É o caso do relato de um entrevistado sobre uma defesa de monografia de uma menina, negra, bolsista. A maneira austera com que a jovem fora possivelmente tratada por um dos membros da banca foi descrita como humilhação e preconceito.

Uns dois anos atrás, no Departamento, a menina era negra, apresentando sua monografia e o professor falou: ‘Isso é um lixo! Você não devia estar aqui e tal.’(...). E a menina chegou no dia seguinte chorando. Isso acontece? Hoje em pequena escala. Mas aconteceu muito. (EI/2)

Situações envolvendo o corpo docente também estiveram presentes nas entrevistas. Outro entrevistado afirma ter-se deparado com discursos de professores no sentido de que esse aluno seria desprovido de ‘capital cultural’ suficiente para estar na Universidade.

Há ainda rumores, segundo as entrevistas, de que certos Departamentos, na época em que os jovens passam a expandir-se para outros cursos da Universidade além do serviço social, teriam recebido de má vontade os jovens como parte integrante do quadro de alunos. Houve, ainda, os que entenderam a imposição de provas de inglês e de francês no curso de Letras, por exemplo, como uma estratégia excludente, com a intenção de obstaculizar o ingresso deste aluno.

Os cursos de Administração, Informática e Direito passaram a ser bastante procurados pelos jovens, especialmente por acontecerem em períodos noturnos, o que os possibilitaria trabalhar durante o dia. No caso da procura pelo Direito, especificamente, a hipótese seria a da lógica dos direitos humanos como atrativo, no sentido de uma aproximação com questões como justiça e transformação social. Contudo, falas apontam para uma invisibilidade deste aluno dentro deste espaço.

Duas situações, sobretudo curiosas, merecem ser mencionadas. Elas exprimem dados sobre a relação que se estabelecia – e seus impasses – entre corpo docente e estes alunos e entre alunos bolsistas e não-bolsistas. À título de ilustração, colocamo-las a seguir.

A primeira diz respeito ao modo como um professor lida com a nova situação de diversidade no corpo discente. Ele havia feito um discurso em sala de aula declarando que trataria todos os alunos com o mesmo rigor e deles exigiria o conteúdo de forma igualitária. Quando é questionado e convocado a lembrar-se daqueles alunos que não teriam as mesmas condições materiais que os demais, defende-se dizendo: “Eu levo até isso em consideração, mas eu não posso falar numa sala dessas que há uma... que a gente leva isso em consideração.”

A segunda situação traz o relato de um aluno, único bolsista da turma participante do projeto, que não se posicionava em sala de aula alegando não identificar-se com as discussões e com o teor que assumiam os debates em sala. Os exemplos, trazidos em aula, eram freqüentemente com base em lógicas mercadológicas acessíveis a uma classe social da qual não fazia parte. Embora este professor fosse adjetivado como comprometido e não-preconceituoso, ainda assim, as considerações feitas pelos alunos direcionavam as

discussões para um viés que se fazia excludente. É o que conta o entrevistado que cita o acontecimento:

E ele nunca se posicionou porque todos os exemplos da turma sempre eram do parâmetro de tênis de 200, 300 reais, de 1000, 10000 reais... as viagens da Europa, dos EUA... todos! É como se aquele aluno ali fosse, fizesse parte desse grupo social. Uma vez saindo da aula, ele veio falar comigo: ‘Não tem nem como e o que comentar. Essas pessoas tão fora da realidade! Elas não têm a menor noção! Eu não consigo nem comentar nada!’ (EI2)

Não desconsiderando a ocorrência de atitudes como estas, embora as coloque num plano mais individual do que coletivo, outro entrevistado entende que, de outro lado, algumas situações interpretadas como preconceito incorriam em certo equívoco. É como compreendeu o diálogo com uma aluna, retratado no trecho a seguir:

(...)Um dia um aluno falou assim:

- É a professora de pedagogia. Ela é preconceituosa!

- Como assim?

- Ah, eu dou bom dia e ela não responde.

Quer dizer... (risos) eu disse: Ela é mal-educada. Ela é uma pessoa mal-educada, não é preconceito não!(EI/6)

Houve relatos de desmaios de estudantes por falta de alimentação. Muitos não tinham dinheiro para se alimentar, alguns tinham de optar entre custear a alimentação ou o transporte, havendo casos de jovens que faziam uso do uniforme de escola pública para circulação gratuita nos transportes coletivos. Surgem, então, problemas de toda ordem: muitos traziam marmitas e não tinham onde esquentar e nem onde comer, já que a Universidade não contava com esse tipo de demanda.

Um entrevistado aponta, também, que algumas peculiaridades das experiências destes jovens, diferentes dos demais, culminaram em rótulos. É o que se verifica na fala: “Chamavam-nos de a turma do biscoito, como costumavam ser chamados, porque às dez horas da manhã, todo mundo na sala de aula começava a comer biscoito. Acordavam umas duas, quatro da manhã!”. Ao que levam a crer alguns depoimentos, muitas vezes estes lanches trazidos de casa consistiam na única alimentação do dia, mesmo dos que permaneciam por período integral na Universidade.

Em meio às reações diante da nova experiência, houve aquelas que vieram somar-se positivamente ao processo, “remando” em um sentido contrário ao fluxo das refrações. Fazem parte deste movimento proativo, então, as ações relativas à manutenção financeira

dos jovens na Universidade. Essas questões foram as que tiveram maior resultado do ponto de vista da criação e da articulação de uma rede de apoio na tentativa de suprir as principais necessidades. E no rol dos protagonistas, destacam-se não-somente os segmentos mais aproximados com a proposta – caso da Pastoral, por exemplo – mas outros que aderiram à causa e ofereceram sua parcela de contribuição, ainda que entremeadas por reações das mais diversas.

Portanto, o ingresso no projeto via Vestibular, seguido da isenção do pagamento das mensalidades, não eram suficientes para que estes jovens realizassem sua formação universitária. Essa ainda é a grande discussão que se estabelece nos dias atuais no que tange ao quesito “democratização do ensino superior”, especialmente com o advento da política de cotas nas Universidades públicas. Diante das circunstâncias atuais, seria impensável tratar uma política de ingresso de jovens de baixa renda rumo ao ensino superior, indissociada de uma proposta política de permanência.

Para sanar esse déficit sócio-econômico, necessitava-se de urgente apoio financeiro que garantisse a permanência desses jovens, evitando a evasão. O Fundo Emergencial da Solidariedade – FESP –, foi criado com essa função e administrado pela Pastoral da Universidade, iniciando-se de modo tímido e tomando proporções gradativamente maiores. Hoje em dia, são atendidos pelo projeto cerca de seiscentos (600) jovens.

A história e o modo como se deu a criação do fundo merece especial atenção dada a importância que tem tido para o sucesso da proposta do programa de ação social, além do muito que tem a acrescentar sobre a experiência destes jovens na Universidade.

3.4.

O Fundo Emergencial de Solidariedade (FESP) e a Participação da Pastoral: Percursos e Desdobramentos.

O FESP foi criado em 1997. A iniciativa partiu de alguns professores e jesuítas que, em reuniões periódicas, vinham trazendo relatos sobre trancamento de disciplinas e faltas demasiadas de jovens bolsistas, no geral bons alunos, segundo constatavam. Surge ainda o caso de uma aluna que teria desmaiado em sala de aula e dito que estaria até o horário das

cinco da tarde alimentada somente pelo café da manhã. Assim, as ausências dos jovens nas aulas tinham por motivo, além da alimentação, a falta de recursos financeiros para custeio de transporte, tendo em vista ainda que boa parte deles residia na Baixada Fluminense, localidade bastante distante da Universidade, o que requereria, portanto, grandes gastos com a locomoção.

Funcionários da Pastoral salientam a freqüência com que jovens bolsistas dirigiam-se a este segmento em busca de ajuda. Segundo relatos, as dificuldades não eram somente de ordem financeira. Havia outras, como: o uso da informática para feitura da matrícula on-line, as de natureza pedagógica, como a falta do conhecimento da língua inglesa – conhecimento este natural entre os demais estudantes da Universidade pelas viagens de intercâmbio e turismo que faziam (e fazem) recorrentemente para o exterior do país –, até questões relativas à dificuldade de integração junto à comunidade universitária.

A grande disparidade de bagagem de cultura e conhecimento também ficava latente. Embora notada pelos próprios bolsistas, muitos deles sentiam-se impotentes diante do que fazer para minimizá-la de alguma maneira, principalmente pelo fato de que grande parte dos alunos da Universidade teria fluência na língua estrangeira em decorrência de viagens para o exterior do Brasil.

Os inúmeros casos motivam a Pastoral e os colaboradores/parceiros à promoção de um evento que mobilizasse a Universidade para doação de fundos para auxílio nos gastos com transporte e alimentação destes estudantes. Daí surge coletivamente a idéia de um dia dedicado a essa causa, nomeado por ‘Dia da Solidariedade’. Este acontecimento é relatado da seguinte forma:

O Reitor fez uma carta em 14 de março de 1997 aos professores, funcionários e alunos, falando desse dia de solidariedade, que foi 03 de abril. E aí foi panfletado, mostrando às pessoas o problema que estava acontecendo, que as pessoas estavam com fome, tendo muitas dificuldades de se deslocar, de permanecer na Universidade, que tinha bolsa mas a permanência é muito cara. (...)Era pra sensibilizar a comunidade sobre o problema... e aí muitas pessoas contribuíram com o dinheiro e foi criado o fundo, que se colocou uma data: 21 de junho de 1997. (EI/1)

Um momento também importante seria o da organização, em agosto de 1997, de um conselho chamado CONSOL, por iniciativa de Padre Ravier, coordenador da Pastoral na época. Este conselho seria composto por: “(...)dois integrantes da Pastoral, (...)dois funcionários da PUC, um da Vice-Reitoria comunitária e outro do CTC. Tinha uma

professora e tinha um aluno como representante.” A finalidade seria a de debater sobre as problemáticas e analisar e definir as prioridades de atendimento.

Em se tratando dos fatores motivadores para criação do FESP, algumas versões são levantadas. Citamos três delas.

1) A proposta teria partido da já existência de uma arrecadação de parte do valor pago para o estacionamento, pela vice-reitoria comunitária. Contudo, em função do acúmulo de atividades deste órgão e da dificuldade em angariar verbas suficientes para amparar o número de jovens que crescia no projeto, a Pastoral acaba assumindo a proposta e responsabilizando-se por geri-la e administrá-la.

2) Sena (2004), de outro lado, propondo-se a resgatar a história do Fundo Emergencial de Solidariedade, aponta que a motivação teria sido uma experiência bem sucedida na Universidade, em que há uma mobilização a fim de amparar as vítimas do caso Palace II, no Rio de Janeiro, já que algumas delas seriam estudantes da PUC. Assim sendo, professores, funcionários e alunos teriam realizado uma campanha interna para arrecadação de fundos no sentido de auxiliar estes jovens que não estariam tendo condições materiais para manter-se na Universidade. Esta iniciativa teria dado resultados de tal maneira satisfatórios que, a verba excedente teria sido direcionada para alguns estudantes bolsistas de baixa renda. A partir de então surge a idéia de um fundo somente destinado a estes últimos.(p.38)

3) Ainda Sena(2004) sugere uma terceira versão que, segundo afirma, trata-se de informações fornecidas por um funcionário da Universidade. Desta vez a idéia teria sido motivada por iniciativa de uma freira, estudante de teologia, que haveria presenciado o desmaio de uma aluna por falta de alimentação e, neste sentido, procurado a Pastoral a fim de que a menina pudesse ser beneficiada por um lanche diário. Este lanche teria tomado proporções de almoço e de outras ajudas e, a partir de então, surge a proposta de extensão para demais alunos que necessitassem de auxílio. (p.39)

Enfim, de um modo ou de outro, a proposta vigorou e, devido à escassez de recursos no princípio, os critérios eram bastante rígidos e o auxílio bastante precário. Assim, o auxílio-alimentação não coincidia com o de transporte e vice-versa, entre outras restrições. Neste trecho, um entrevistado conta como percebeu o movimento:

(...)então em 96 já começa esse movimento. Já começam as reuniões no Conselho. E aqueles que tinham mais... que se sensibilizaram e que representaram também... Porque tem

gente que tem um tempo maior.. age mais. Têm outros que preferem ficar nos bastidores. Então houve um grupo de pessoas que foi se reunindo e inventou... criou o conselho, o CONSOL – Conselho de Solidariedade. Mas funcionava muito dentro da Pastoral já, porque três membros eram da Pastoral. A Pastoral que estava gerindo os recursos, por ser cada um de um lugar diferente. A Pastoral já tinha abraçado, porque o governador também abraçou e tinha condições de fazer isso. E esse alunos procuram... procuravam... procuram muito a Pastoral. (EI/2).

Nesse início, a idéia era fazer uma divulgação da proposta do fundo, implicando os próprios jovens bolsistas na causa e no processo. Segundo afirma, essa foi (e tem sido ainda hoje) uma das preocupações e dificuldades da equipe. Hodiernamente o nível de apreensão neste sentido vigora com maior força, devido ao crescimento de alunos atendidos e, ainda, justamente pelo fato dos bolsistas de hoje não terem participado do processo de construção da proposta.¹⁰ É o que se expressa na fala:

Aí a gente partiu pra panfletagem mesmo, envolveu os alunos nesse processo. Porque a gente também começou a perceber que eles não se sentiam sujeitos do projeto; era muito aquela coisa de ‘sou beneficiado, sou assistido, vim aqui pegar meu benefício.’ E essa é uma questão que até hoje a gente trabalha no projeto, como envolvê-los pra que eles mesmos se sintam sujeitos do projeto(...). (EI/3)

A divulgação acontecia através de panfletagem e a repercussão junto à comunidade universitária se apresentou de várias e inusitadas formas.

Em se tratando da recepção do corpo discente, de uma maneira geral alguns relatos apontam para um desconhecimento de muitos sobre a existência de colegas com diferente realidade sócio-econômica. De outro lado, houve os que demonstraram-se explicitamente reticentes em aderir à causa, inclusive em concordar com as razões em torno das quais ela se baseava. Associou-se a essa dificuldade ao fato de os bolsistas não se sentirem verdadeiramente incluídos. Ao se organizarem em guetos num movimento de defesa, num contexto onde várias “tribos” formavam-se, a deles seria apenas mais uma dentre muitas. Estes relatos seriam curiosos, tendo em vista os apontamentos precedentes, com base em Sena(2004), sobre uma possível experiência bem sucedida na Universidade num movimento para angariar fundos no amparo de jovens acometidos pelo incidente do edifício Palace II, no Rio de Janeiro. Talvez a identificação dos alunos tivesse sido maior com estes

¹⁰ Esta questão será mais detidamente trazida adiante, quando trouxemos um panorama do projeto no contexto atual.

do que com aqueles cujas realidades sócio-econômicas seriam tão díspares de suas próprias. Mas isso configuraria apenas uma hipótese.

Algumas reações de alunos não-bolsistas causaram certo espanto. Nos momentos de distribuição dos panfletos ou quando eram procurados pelos bolsistas de Ação Social, funcionários afirmam ter ouvido frases singulares. É o que destaco a seguir:

E aí a gente teve atitudes muito contraditórias. Eu mesma, várias e várias vezes panfletando, distribuindo folhetinhos do FESP, folder, enfim, ouvia de alunos que se espantavam quando tomavam conhecimento dessa realidade, ou diziam: ‘Se ele é assim, o que ele está fazendo aqui? O lugar dele não é aqui.’ A gente ouvia... ouvi isso... Um pouco aquele medo de, ‘vai mudar o perfil de aluno da PUC’! A PUC está abrindo as portas pra uma população que pra gente amedronta, é ameaça! Ou: ‘A Baixada está invadindo a PUC’! Então... essas expressões eram muito preconceituosas mesmo. (EI/3)

De volta às estratégias de ação, diante da dificuldade extrema em envolver os alunos ‘pagantes’, optou-se por implicar, dentro deste grupo, aqueles alunos que já eram freqüentadores da Pastoral. Seria por intermédio destes que se iniciaria o processo de inclusão dos jovens do projeto junto ao corpo discente mais amplo. Acreditava-se ter sido essa “uma excelente saída”. Partiu de uma jovem deste grupo a proposta de angariar fundos e estabelecer parcerias dentro da própria PUC. É a partir desta idéia que o projeto ganha proporções mais abrangentes e passa a contar com colaborações as mais variadas dentro da Universidade. O bandeirão e o Bar das Freiras são algumas das principais. Veja como elas ocorreram, de acordo com um entrevistado:

E aí saímos... no Bar das freiras... no bandeirão... Como a gente poderia conseguir um desconto? Como a gente poderia conseguir um lanche? Eu lembro muito de uma época do bar das freiras que tinha o ‘Lanche Fabinho’, que era um todinho e um pão na chapa. E aí elas davam pra gente uns tickets com uma quantidade de lanches por mês que a gente poderia dar pra galera da noite. Não tinha bandeirão á noite. E aí esses alunos chegavam e faziam pelo menos esse lanche. A gente distribuía pra eles esse ticket, do ‘Lanche Fabinho’ e era a alimentação que eles tinham á noite na PUC. (EI/3)

A busca por parceiros chega também aos Departamentos. A pretensão era a de que estes segmentos institucionais se propusessem a amparar seus próprios alunos, da maneira como fosse possível. Esse apoio se daria através da verba que cada um destes segmentos recebia da Universidade ou de outras formas. Algumas parcerias de fato se estabeleceram. A primeira delas foi a do Ciclo Básico de engenharia. Ela se dá através de concessões de um número de “xérox” gratuitas para alunos.

Contudo, é nesse momento que a equipe da Pastoral movimenta-se no sentido de mobilizar o aluno para que ele próprio buscasse seus direitos dentro da Universidade. Muitos, por desinformação ou desconhecimento, acabavam não usufruindo de seus direitos, como é o caso de uma cota das referidas cópias mensal que o próprio laboratório de informática – RDC – cedia e cede ao corpo discente, de um modo geral. Neste caso, a falta do conhecimento de informática também consistia em impeditivo no acesso ao benefício.

A necessidade de um curso de informática para os jovens do projeto, nas suas noções mais elementares, também passou a fazer parte do rol de estratégias de ação para o programa, proposta esta que atinge maiores proporções quando a Pastoral estabelece parceria com a KHOUSE¹¹ na própria PUC, sob formato de um projeto de Inclusão Digital. Seria uma espécie de: “Inclusão Social via Informática”, como coloca um entrevistado. O projeto existe dentro da própria Universidade e a parceria com o programa ‘Bolsa de Ação Social’, através da Pastoral, estende-se aos dias atuais. A proposta, viabilizada pela solidariedade de uma profissional da área, acontecia de um lado, com a Pastoral disponibilizando estagiários para auxiliar o trabalho do profissional e de outro, o profissional/voluntário cedendo o material necessário e oferecendo cursos semestrais gratuitamente.

O auxílio-moradia vem mais tarde. Embora ainda mais tímido do que os auxílios-transporte e alimentação, esta vertente do Projeto, mais recente e bem restrita, surge como amparo aos jovens que estivessem em situação de vulnerabilidade ou risco social. O fundo seria mantido por doações de funcionários, professores e alunos e teria nascido de uma parceria entre a Pastoral da PUC-Rio e o Instituto Social, um pensionato feminino localizado no Humaitá, Zona Sul da cidade, com distância relativamente próxima à Universidade.

Ao que levam a crer algumas falas em relação ao objetivo do auxílio-moradia, não se tratava de beneficiar os que residiriam muito distantes da Universidade, ainda que, em alguns casos extremamente específicos, opte-se por custear um local de moradia próximo à

¹¹ “O Projeto KHouse é um dos projetos sociais da PUC-Rio coordenado pela Professora Marisa Lucena. É um projeto de inclusão digital que consiste num trabalho sócio-educacional cujo objetivo é democratizar o acesso a computadores e à Internet para grupos da comunidade que não tenham essa tecnologia em suas casas ou escolas. Também atende à população infante-juvenil e adulta. O processo de ensino e aprendizagem ocorre através do contínuo desenvolvimento e acompanhamento de projetos pedagógicos específicos e práticos, tentando inserir essa parcela da população no novo mundo da Tecnologia da Informação.” (texto retirado do site da PUC-Rio, em novembro de 2006.)

PUC em razão dos gastos com transportes superarem os com moradia. Eis algumas das demandas mencionadas por entrevistado, que motivaram a criação desta vertente do Projeto:

Quando o aluno mora tão longe, tão longe que é mais barato pagar moradia. Porque, por exemplo, isso teve um caso.. dois casos. Um que morava em Rio Bonito (...)a setenta (70) km de Niterói. Então pagar o transporte dele era mais caro. Aí a gente propôs: “Você não quer morar aqui perto não? Sai mais barato.” E ele achou ótimo, óbvio. Quantas horas que ele não ficava na Van? E outro era em Petrópolis, que ia e vinha todos os dias. No início... gente que morava escondido no alojamento do Fundão e tinha que chegar depois das onze da noite que o fiscal já foi embora e sair antes das seis. Como tiveram pessoas que moravam numa casa, até numa ONG também e tal, mas que já estavam sem água, sem luz, sem gás(...). (EI/2)

Outras situações periclitantes também foram molas propulsoras para a criação do auxílio-moradia. Casos como os de jovens que, porventura, estivessem sofrendo risco de violência intrafamiliar, os residentes em comunidades acometidas pelo tráfico de drogas e, por isso, expostos a perigos no trajeto e no retorno à comunidade em razão de seus cursos serem prioritariamente noturnos, além dos casos do ambiente familiar não ser propício para a dedicação ao estudo, devido a um grande contingente de moradores residentes no mesmo espaço habitacional ou outras situações.

Em função do crescimento da demanda pelo auxílio do FESP e da possibilidade de mais verbas para o projeto, instalou-se o dilema: ajudar a todos que procurassem auxílio, mesmo que pertencentes a uma classe média ‘achatada’ ou, manter-se atrelado às demandas de um perfil de estudante, o de baixa renda e, dentro desta delimitação, auxiliar estes últimos nas várias frentes que se fizessem necessárias? Os depoimentos apontam para a segunda opção. É o confirma o depoimento: “Também não queremos resolver os problemas familiares. Temos que ser bem objetivos nesse sentido, porque senão a gente se perde. O que academicamente a gente pode fazer ainda pra que ele tenha as mesmas condições de estudo de quem tem condições financeiras?”

O Serviço de Psicologia Aplicada (SPA) e Núcleo de Orientação e Atendimento Psicopedagógico (NOAP), também estiveram na lista de colaboradores.

O primeiro, através do encaminhamento dos jovens que, porventura, viessem a apresentar uma demanda por atendimento psicológico. Algumas falas dos entrevistados apontam na direção de uma demanda pelo olhar psicológico sobre a experiência subjetiva

destes jovens como universitários. A importância da contribuição da psicologia para a compreensão da experiência destes alunos no seu amparo e auxílio é bastante ressaltada. São mencionadas questões como o impacto que a mudança de vida desses jovens, com a vinda para a Universidade, possivelmente causaria nas relações intrafamiliares, principalmente no caso de jovens que se mudam para as proximidades da PUC e passam a conviver com suas famílias somente nos finais de semana; o modo como esses jovens encontrariam forças para lidar com o sofrimento psíquico pelo qual passam; e como esse aluno se fortaleceu emocionalmente, como ele supera os obstáculos e que força emocional seria essa. O mesmo entrevistado vislumbra na psicologia um campo fértil no sentido de ferramentas para lidar com estas e outras questões, o que outras áreas não dispõem.

Contudo, a parceria entre o SPA – espaço onde os graduandos do curso de psicologia da PUC fariam atendimentos comunitários como experiência de estágio obrigatório e supervisionado –, ao Projeto de Ação Social, via FESP, não pode ser considerada exatamente uma experiência bem sucedida. A exposição pelo qual passavam alguns alunos do projeto, por serem atendidos por outros alunos da Universidade, não somente pela convivência num mesmo espaço social, mas por, eventualmente, estarem inscritos nas mesmas disciplinas (a lógica organizacional dos cursos na PUC se estrutura com base no sistema de créditos) é a mais importante razão. Diante disso, a parceria com uma psicóloga recém-formada na Universidade (via um projeto social que acontecia desvinculado à instituição) mostrou-se uma estratégia promissora. Trata-se de uma experiência que, perante a grande demanda, pretende tornar-se permanente no projeto.

Já a atuação do NOAP afirmou-se através de um trabalho de apoio psicopedagógico aos jovens com dificuldades de cunho acadêmico. Este último, assim como no caso da Informática, estende-se aos atuais graduandos do Projeto. De acordo com o entrevistado, palestras de profissionais teriam mencionado certos casos em que as dificuldades acadêmicas não estariam relacionadas propriamente a problemas de aprendizagem, mas ao que chamou de “bloqueios” de cunho psicológico.

Entretanto, a proposta de inclusão da Pastoral acaba surtindo efeitos inesperados. Os jovens do Projeto começam a ser automaticamente associados à Pastoral e ao FESP, diferenciando-se dos demais alunos. A criação do rótulo “alunos do FESP”, ou “da Pastoral” passa a ser preocupação da equipe. Uma jovem, estudante de engenharia, é a

responsável pelo cadastramento dos jovens e do deslanche que o projeto toma neste momento. É ela ainda quem vai dar início a um trabalho de resgate da auto-estima e de afirmação deste jovem como estudante da PUC, tal como os demais, através de reuniões com os bolsistas. Vale tomar conhecimento do trecho em que é tratado este tema:

Então ela começou a organizar algumas reuniões com os beneficiados do projeto pra trabalhar exatamente isso, o resgate da auto-estima e de dizer: ‘Olha, você é aluno da PUC. Você não é aluno do FESP.’ Porque eles estavam começando a criar um rótulo mesmo! No próprio centro de Pastoral a gente começou todo um trabalho de resgate até pela linguagem de como se referir ao aluno. Esse aluno não é aluno do FESP, é aluno da PUC, como todos os outros. E parece pequeno isso, mas fez uma diferença muito grande, porque favoreceu a eles se darem conta realmente dessa inclusão. Primeiro alguns achavam que estavam incluídos porque estavam dentro e eles não se davam conta de que era uma inclusão extremamente precária mesmo. (EI/3)

Algumas propostas chegam à Pastoral, como é o caso da possibilidade de criação de uma sala de computadores exclusiva para os atendidos pelo programa. Entretanto, passam a ser repensadas e postam em cheque diante da preocupação de, ao invés de aproximar, acirrar ainda mais o abismo entre os jovens dentro da Universidade.

A gente tem tomado cuidado. Eles são alunos da PUC! Ao mesmo tempo em que a gente tem que aproximar, diminuir esse abismo social, tem que tomar cuidado pra que o abismo não puxe, que ele não tenha tudo na mão e que passe a ser o opressor e não mais o oprimido. (EI/2)

3.5.

Um Balanço do Contexto Atual

De acordo com dados fornecidos pela instituição, no mês de novembro de 2005, o Projeto concedia bolsas para 4510 alunos. Dentro deste número, 689 seriam bolsistas do Projeto de Ação Social. Estes jovens bolsistas estariam divididos em praticamente todos os cursos da Universidade, nos seguintes números por Departamentos: CCS – 346 bolsistas; CTCH – 240 bolsistas; CTC – 103 bolsistas.¹² Percebe-se, então, que os jovens encontram-se praticamente em todos os cursos da Universidade e não somente restritos aos cursos de

¹² Os cursos que teriam bolsistas, de acordo com o documento de 2005 – Administração(64), Ciclo Básico/CTC(13), Ciclo Básico/Química(27), Ciências Econômicas(01), Ciências Sociais(24), Comunicação Social(36), Desenho Industrial(18), Direito(33), Engenharia(17), Filosofia(12), Geografia(41), História(45), Informática(50), Letras(91), Matemática(01), Pedagogia(55), Psicologia(61), Química(01), Relações Internacionais(02), Serviço Social(97). Total de 689. Provavelmente houve certa alteração deste número.

Pedagogia e Serviço Social – muito embora o de Serviço Social seja basicamente constituído por bolsistas de Ação Social (número superior a 90%).

Cumprе ressaltar que a Pastoral sofreu grande transformação com a responsabilidade de administrar o FESP. Hoje, ela conta com uma equipe de assistentes sociais exclusivamente para subsidiar o Projeto. Segundo Sena(2004), o FESP passa a contar com o financiamento da Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social – ANEAS – antiga Sociedade Brasileira de Educação – SBE – e de algumas empresas, como é o caso da Souza Cruz(p.39). Desse modo, os jovens não mais recebem “benefício” somente para transporte ou alimentação, tal como ocorria no início do projeto. Atualmente, após ser avaliado pela equipe, na análise de documentação e entrevista, caso aprovado, o jovem passa a contar com uma refeição diária no ‘bandejão’, ou no almoço ou no jantar, e recebe um cartão que possibilita seu transporte gratuito durante o período e horário escolares. (este benefício continua sendo distribuído em concordância com a necessidade de cada jovem). Vale salientar que os jovens aprovados somente passam a fazer parte do Projeto após um semestre de seu ingresso na Universidade, em decorrência do período de avaliações e entrevistas.

A Pastoral realiza ainda reuniões periódicas com os recém-chegados na Universidade, em que lhes é apresentado um panorama das atividades deste segmento mais amplamente, seus propósitos e fornecem-se as coordenadas para aqueles que se interessam em receber o auxílio do FESP. Uma vez inseridos no rol de atendidos, é de compromisso dos jovens comparecerem na Pastoral para assinar o recebimento, sempre nos primeiros dias do mês, impreterivelmente. A ausência incorre em sanções que podem acarretar, inclusive, a perda do auxílio. A equipe da Pastoral, agora ampliada diante do aumento considerável de jovens “beneficiados”, divide-se em horários de plantões de atendimento e os jovens são também subdivididos em grupos por ordem alfabética, caso queiram buscar ajuda ou ser atendidos por algum destes profissionais.

O auxílio-moradia que, antes, atendia em torno do número de quinze (15), passa a amparar, aproximadamente, cinquenta e quatro (54) jovens.

Os jovens têm cotas de cópias mensais no RDC – Laboratório de Informática da Universidade. Como foi anteriormente mencionado, a parceria com a Khouse (projeto de inclusão digital) e com o NOAP continuam. Alguns tratamentos odontológicos foram

financiados pelo Projeto, nas situações mais extremas ocorridas. Um dos casos que desencadeou o primeiro tratamento odontológico pago pelo projeto teria ocorrido, segundo entrevistado, desta forma:

(...)No dia de entrega de benefício, a pessoa, todo mês vem assinar a planilha que está recebendo aquilo tudo e, uma menina estava muito abatida. Estávamos na sala nesse dia distribuindo e:

- O que foi? O que está acontecendo? E ela falou:

- Ah, eu estou há um mês comendo líquido. Tô há dois meses com um canal desse lado da boca. Aí eu comecei a mastigar do outro lado, aí deu do outro lado. E eu não consigo comer mais. (EI/2)

Segundo é relatado, as demandas por tratamentos odontológicos que aparecem no Projeto constituem, na maior parte das vezes, casos urgentes e extremamente complicados, logo, demasiadamente caros. Isto porque muitos deles têm pouco acesso a tratamento odontológico freqüente. Desse modo, os financiamentos deste tipo de tratamento por parte do projeto ainda são bastante restritos.

Observe-se ainda que o crescimento do número de jovens, atendidos pelo Projeto, promoveu alguns outros impactos que têm sido motivos de preocupação por parte da equipe. Com o crescimento do projeto e levando em conta a rede social e de comunicação existente entre os integrantes dos pré-vestibulares comunitários e, mais ainda, tendo conhecimento de que a grande maioria dos jovens que ingressam na Universidade oriundos destes cursos mantém-se a eles vinculados lecionando voluntariamente, mesmo que nos primeiros anos da Universidade, a possibilidade de obtenção do auxílio tornou-se – e é ainda hoje – muitas vezes determinante na escolha pela PUC em detrimento das demais Universidades, especialmente as públicas, tão almejadas por muitos até então. Em meio a este contexto, atuantes do Programa de Ação Social, como um todo, têm se deparado com um quadro de “inchaço” de jovens e, em contrapartida, uma impossibilidade da Universidade de absorver todo esse contingente nos projetos, tanto das bolsas quanto dos auxílios. Alguns depoimentos revelaram que os próprios integrantes dos cursos pré-comunitários estariam orientando seus estudantes a optar pela PUC, sabendo da existência do Projeto de Ação Social. A infra-estrutura da Universidade e a não ocorrência de greves freqüentes por parte de seus funcionários, aliadas à possibilidade de bolsas integrais e de auxílio-alimentação, transporte e outros eventualmente citados, constituíram um conjunto de fatores tentador na escolha por esta Universidade.

Tornava-se impossível atender tantos jovens. A PUC, nas instâncias envolvidas, passou a fazer um trabalho de conscientização em conjunto com estes movimentos populares, no sentido de desmistificar o ingresso automático de seus estudantes nos projetos da PUC – de bolsas e do FESP –, estimulando os jovens e orientando-os a buscar os vestibulares de outras Universidades.

Nesta linha de interseção entre a atuação dos pré-comunitários e a da Universidade junto a estes jovens, de outra maneira, a equipe da Pastoral tem percebido mudanças nas formas dos jovens se relacionarem com este segmento institucional e na maneira de compreender o que a equipe da Pastoral procura chamar de “benefício”. Segundo alegam, no início do projeto, os primeiros jovens participaram do movimento em busca de fundos para o FESP e, por isso, estiveram diretamente implicados com o processo. Viam o auxílio como um “benefício” que estava sendo proporcionado por solidariedade de pessoas sensibilizadas com a causa. Esta é também a maneira que a Pastoral o entende e, portanto, tenta passar para os jovens que têm entrado no decorrer deste percurso. É o que podemos contatar no depoimento:

Nós passamos a fazer essa reunião com os candidatos, exatamente porque a gente sentiu essa consciência, de achar que o benefício era um direito. E aí a gente começou já, há cinco anos, a reunir os que chegavam ao projeto, os que eram incluídos a cada semestre, e explicar pra eles os critérios e o que é o projeto. (EI/4)

Após ter participado de uma destas reuniões para alunos recém-chegados na PUC em busca do FESP, pude constatar alguns jovens com colocações e posicionamentos de certa forma incisivos, quiçá reivindicatórios, no sentido de cobrança de um direito adquirido. Uma jovem questionava o modo como acontecia a seleção para os futuros “beneficiados”, dando a entender que os critérios seriam subjetivos e sugerindo que, ainda que exigissem documentação comprobatória, incorriam no risco de fraude, tendo em vista a ausência de visita domiciliar como estratégia capaz de assegurar a confirmação dos dados contidos na documentação apresentada.

Assim, já se toma conhecimento do dilema que assolava a equipe em torno das conotações em que se encaminhava o Projeto, quais sejam: “FESP: sinônimo de benefício” ou “FESP: sinônimo de direito”. A partir daí solicitei a ajuda de um entrevistado, que, com seu ponto de vista procurou aclarar a questão. Assim, explicou como a equipe administrava e entendia o processo de mudança pelo qual teria atravessado o Projeto nas suas relações

com os jovens. Este entrevistado vincula algumas destas posturas por parte dos jovens a uma “militância” (termo nosso) estimulada pelos pré-vestibulares comunitários e pelos pressupostos que fundamentam suas ações, numa perspectiva de luta por igualdade de condições e de afirmação da cidadania e de direitos das camadas populares, logo, por seus próprios direitos. Embora considere compreensíveis estes posicionamentos e ainda concorde com suas razões, o entrevistado não vê como é possível o projeto dar conta de uma problemática muito mais ampla. A fala em destaque, bastante interessante, exprime seu ponto de vista:

Por mais que a gente coloque: ‘é um benefício, não é um direito!’, ainda têm muitos... identifiquei isso muito nos que vêm dos pré-vestibulares comunitários. Acho legal eles, até certo ponto, colocarem um pouco isso, porque eles têm na preparação deles, no programa, pelo menos de alguns que eu conheço, uma matéria que eles chamam cidadania, que é um pouco pra sacudir mesmo, pra dizer: ‘Olha! Vai à luta, o Estado também é seu, ainda é uma elite que está na Universidade na nossa realidade brasileira, você tem direito a este espaço!’ Então, eu sinto que eles chegam, alguns muito armados com isso aí, com esse discurso. E aí chegam pra gente dizendo: ‘Olha, já que eu estou aqui, eu tenho direito!’ E aí, há uma dívida social que eles cobram, e cobram na gente que representa a sociedade pra eles, que no momento está aqui, resgatando essa dívida com eles. Por outro lado, aí o que a gente faz? A gente trabalha com eles isso: ‘Olha, o projeto, o que vocês vão receber é um benefício, é uma ajuda. Não é um direito. Alguém tá financiando. É fruto de solidariedade de algumas pessoas... 30% dos recursos ainda são muito instáveis, porque depende da contribuição das pessoas, da solidariedade das pessoas, então a gente tenta botar o mais transparente possível pra eles isso: ‘Olha, os recursos que a gente tem são esses aqui, então a gente recebe pra redistribuir pra vocês. Não é um direito, ainda não.’ (EI/3)

Os princípios norteadores das ações da Pastoral – é fundamental que compreendamos suas atividades inseridas dentro destas perspectivas –, reais motivadores dessas ações, teriam por base ideais evangélicos e/ou cristãos, calcados no que um dos entrevistados explica como a tríade – integração, formação e, espiritualidade.

Esse viés é o que garante que o Projeto mantenha a perspectiva da ajuda e leva seus membros a entenderem e justificarem o fato do FESP estar situado na Pastoral. O próprio modo como a equipe estabelece os critérios, tem por base tais fundamentos, como, por exemplo, não padronizar uma cota fixa de auxílio para todos, desconsiderando a especificidade de cada caso, como fica claro na fala: “O transporte e alimentação, a partir do momento em que estiver no perfil, todos são ajudados de acordo com suas necessidades, ou seja, segundo a grade de horários deles e da necessidade de cada um. Isso é bem evangélico mesmo. Ajudar cada um segundo a sua necessidade”.

Prosseguindo na análise do cenário atual do Projeto, questões como “preconceito” e “inclusão efetiva dos jovens na Universidade” foram assuntos unânimes nas entrevistas com os atores institucionais. Naturalmente, trata-se de uma das grandes preocupações em relação à experiência dos jovens na PUC. Contudo, foi também unânime a constatação de uma mudança – do funcionamento estrutural da Universidade e de uma comparação entre os tempos iniciais – em que os jovens em número extremamente reduzido sentiam-se excluídos não só pelas disparidades das realidades sócio-econômicas mas por posturas da comunidade universitária – e os graduandos de hoje, pois ainda que não plenamente incluídos e incorporados como parte da Universidade, começam a ser notados e a circularem de modo mais “natural” na Universidade.

Contudo, depoimentos e relatos de situações ainda fazem menção a uma comunidade universitária que visualiza enxerga o aluno/bolsista. É o que aponta as palavras a seguir:

Não houve preconceito? Não vou fingir que não. Mas isso hoje está muito melhor, está muito trabalhado, só que tem ainda uma grande parcela que nem tomou consciência, não digo nem que é de maldade. Alguns, pode até ser, não vou fingir que não, mas alguns nem tomaram consciência que os alunos chegaram e que tem gente aqui que não tem condições.
(EI/2)

Todavia, há quem acredite que o preconceito hoje ocorra somente em casos isolados. Nesta direção, há ainda os conseguem perceber um cenário bastante diferente e um preparo maior do bolsista de hoje no enfrentamento de possíveis discriminações.

Pode-se perceber, portanto, através dos vários depoimentos colhidos, que a experiência dos jovens bolsistas de Ação Social ocorre atravessada por uma rede de forças composta por segmentos da instituição e de instâncias parceiras, incluindo ainda o corpo docente, discente e, dentro deste último, os jovens/bolsistas. Esta rede, ora move-se em sentido de complementaridade, ora põe-se em postos de tensão, não se entendendo “tensão” no sentido de contrariedade ou embate efetivo, mas de atravessamento de forças.

Neste sentido, compreender o modo como têm percebido a experiência dos jovens e do projeto na PUC é de fundamental importância para situar o modo como os próprios jovens enfrentam, captam e vivenciam suas próprias trajetórias como estudantes desta instituição. Daí o motivo da escritura deste segundo capítulo e do modo como foi

produzido. Suas falas estão diretamente imbricadas pela rede de forças que as envolve estando, ainda, entremeadas por vetores de ação e de intervenção.

4

Relatos e Reflexões de um Pesquisador- Itinerante

Eis aí precisamente o primeiro papel do relato. Abre um teatro de legitimidade a ações efetivas. Cria um campo que autoriza práticas sociais arriscadas e contingentes. (Certeau,2004: p.211)

Para dar início ao processo de pesquisa, parte-se do próprio campo, de onde se descortinarão os caminhos a serem percorridos. As direções escolhidas para a investigação são primordialmente traçadas durante o próprio ‘pesquisar’. Escolhe-se um ponto de partida. Dá-se início à investigação.

O que pretendo fazer aqui é um mapeamento retrospectivo deste traçado e como o pesquisador foi construindo este percurso, nas suas impressões, observações e passos. No trajeto da pesquisa, pesquisador e personagens do campo escrevem, em co-autoria, uma história, sendo esta composta pelas nuances próprias dos modos de experimentação dos principais protagonistas – no caso, aqui, os próprios jovens –, e dos modos de experimentação do pesquisador no contato com seu campo. Ambos pesquisador e sujeitos da pesquisa, por certo são afetados e, afetam-se mutuamente, durante o percurso investigativo. É esta a especificidade da pesquisa-intervenção e, talvez se possa afirmar ser também, o mais instigante desta empreitada.

4.1.

Percursos e Percalços da Pesquisa

A pesquisa de campo ocorre principalmente através de dois recursos investigativos: a *entrevista* e o que denominamos *observação-itinerante*. Os autores Mikhail Bakhtin e Michel de Certeau, serviram de respaldo reflexivo, embasando, respectivamente, as duas estratégias metodológicas de pesquisa. Seguem adiante os modos como foram utilizados os dois dispositivos de investigação, nos seus percursos e bases metodológicas.

4.1.1.

A Entrevista

A entrevista foi utilizada de duas formas distintas. Na primeira, como meio de acesso a informações mais objetivas sobre o programa. Fazia-se importante conhecer a história do projeto de Ação Social na Universidade, no seu percurso e adversidades, segundo os pontos de vista dos atores institucionais envolvidos nesta trajetória. Logo, interessavam os relatos destes atores no sentido de trazer à tona o percurso histórico pelo qual atravessou a construção e concretização do projeto desde o seu início. Neste caso, o foco da entrevista volta-se prioritariamente para as informações mais objetivas trazidas nos depoimentos. O acesso e a escolha dos entrevistados foram intermediados pela própria instituição, ou seja, procurei¹ conversar com os nomes apontados como fundamentais na construção do processo, de acordo com orientação e contatos cedidos por profissionais da própria PUC. Estas entrevistas foram feitas individualmente num total de oito. Foram contemplados os seguintes segmentos da instituição: Vice-reitoria Comunitária, Pastoral, Departamento de Serviço Social, Departamento de Educação.

Tais depoimentos foram usados principalmente na composição do terceiro Capítulo – *O Programa de Ação Social na PUC-Rio: Vozes da Instituição*, a fim de situar as experiências dos jovens dentro da rede de forças e de ações que os vem tangenciando cotidianamente.

¹ Como o capítulo em pauta centra-se no depoimento pessoal acerca dos processos metodológicos desenvolvidos, nele optei pelo uso da primeira pessoa do singular.

No caso da pesquisa com os jovens, a entrevista foi usada em uma outra perspectiva. A proposta, desta vez, era a de conhecer o modo como os jovens vivenciam a experiência de serem estudantes da PUC-Rio e como significam e expressam esta vivência na linguagem. Assim, foram entrevistados vinte e nove (29) atuais bolsistas do projeto, (20 mulheres e 9 homens), provenientes de vários cursos, tendo sido contemplados os seguintes: Psicologia, Serviço Social, Letras, Filosofia, Ciências Sociais, Geografia, Informática, Engenharia, Comunicação Social e Direito.

Os cursos foram sendo incluídos de acordo com a possibilidade de acesso aos jovens. A principal preocupação era a de que fossem garantidas uma certa pluralidade e diversidade de áreas – exatas e humanas (as licenciaturas e outros cursos) – em função das especificidades de cada disciplina e das razões que, porventura, teriam motivado as escolhas dos estudantes pelas áreas de atuação profissional, entre outros aspectos. Grande parte das entrevistas foi realizada em grupos cuja composição variou de duas até seis pessoas, além do pesquisador. Estes grupos, ora eram formados por jovens provenientes das mesmas áreas de conhecimento, ora de cursos diferentes. Algumas entrevistas aconteceram ainda de modo individual. Estas variações ocorreram de acordo com as circunstâncias e com as disponibilidades de horários dos estudantes. Já os locais onde se realizaram estas entrevistas foram os mais variados, também respeitando as possibilidades que se apresentavam no momento. Portanto, não só o modo de realização e o objetivo deste tipo de entrevista diferem do anterior mas, principalmente, a maneira escolhida para acessar os jovens. É claro que seus relatos são, indubitavelmente, fundamentais. Contudo, neste caso, dá-se atenção ainda à relação que se estabelece entre pesquisador e sujeitos da pesquisa no ato da realização da entrevista, tendo, na perspectiva dialógica (ancorada em Mikhail Bakhtin) a sua estratégia metodológica principal.

De acordo com a visão desse estudioso, o ato da entrevista consiste num processo de comunicação que tem como base a perspectiva dialógica. Seguindo esta linha de pensamento e, em concordância com Jobim e Souza, entende-se por entrevista: “um espaço de construção de sentidos ou de produção de linguagem entre sujeitos organizados socialmente a partir de um enquadramento relacional específico”(p.90). Afirma ela:

O homem tem uma necessidade estética absoluta do outro. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.(...)ser significa ser para o outro, e por meio do outro, para si próprio. É com o olhar do outro que me comunico com meu interior. Tudo o que diz

respeito a mim chega à minha consciência por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa e emocional. (Jobim e Souza, 1999: p.46)

Spink (1999) conceitua ‘produção de sentidos’ diferente de “uma atividade cognitiva intra-individual”, e mais ainda de uma “pura e simples reprodução de modelos predeterminados.” Segundo sua linha de pensamento, ‘produzir sentidos’ consistiria em “uma prática social, dialógica, que implica a linguagem em uso.” (p.42)

Segundo, ainda, esta autora, sempre à luz da perspectiva bakhtiniana, linguagem teria por definição ‘uma prática social’. Explica ela: “A pessoa não existe isoladamente, pois os sentidos são construídos quando duas ou mais vozes se confrontam: quando a voz de um ouvinte (*listener*) responde à voz de uma falante(*speaker*).” Mais adiante complementa: “A compreensão dos sentidos é sempre um confronto entre inúmeras vozes”. Então,

Um enunciado não surge, magicamente, do nada. Ele constitui uma unidade do ato de comunicação, um dos elos de uma corrente de outros enunciados, complexamente organizados. Em outras palavras, ao produzir um enunciado, o falante utiliza um sistema de linguagem e de enunciações preexistente, posicionando-se em relação a ele. O que estamos propondo é que, no cotidiano o sentido decorre do uso que fazemos dos repertórios interpretativos de que dispomos. (Spink, 1999: p.47)

Tomando por base tais pressupostos, optou-se por realizar a entrevista com os jovens sem um roteiro pré-determinado, de modo a possibilitar uma re-significação dos papéis instituídos – entrevistador e entrevistado – e a troca de experiências. Este modo de pesquisa caminha na contra-mão de um entrevistador que assume o lugar do especialista em busca da verdade absoluta dos fatos. Distancia-se, ainda, de um modo de pesquisa que prioriza a pré-formulação sistemática das questões da entrevista fora de seu contexto.

De outro modo, na presente pesquisa, o entrevistador traz uma questão central em função da qual se inicia o diálogo e, a partir dela, suscitam-se questionamentos outros no(s) entrevistado(s) e no próprio entrevistador, na forma de um diálogo. O entrevistador, por sua vez, em interação permanente com o(s) interlocutor(es), também participa do diálogo com suas identificações, impressões, modos de significação e, principalmente, a partir de sua história e do lugar social que ocupa. Replica-se aí, no momento da entrevista, um acontecimento da vida, em que sujeitos circunscritos em lógicas sociais diversas confrontam-se através da linguagem, sendo esta o alicerce sobre o qual emergirão as

diferenças, as similaridades e, porque não dizer, negociações. Sob esse ponto-de-vista, o modo como cada um vai significar e interpretar os relatos diz respeito necessariamente ao modo como compreende o mundo a sua volta, a partir de pressupostos construídos anteriormente. Contudo – e esta é a grande contribuição que esta proposta metodológica é capaz de proporcionar – assim como ocorre nos acontecimentos na vida, sujeitos re-significam antigos valores, quer confirmando velhos paradigmas, quer modificando-os ou lançando outros olhares e novas interpretações sobre os acontecimentos.

Em decorrência, o dispositivo “entrevista” tomado aqui como ferramenta metodológica, seria, então, um espaço de re-significação de papéis socialmente instituídos, na medida em que aqui, não se vê entrevistador e entrevistado em postos hierarquicamente estabelecidos de uma vez por todas, de forma fixa e imutável, mas como atores sociais, com suas histórias pessoais, inscritas por sua vez em contextos sócio-culturais particulares e que, ao longo da entrevista, estão sujeitos a negociarem seus lugares sociais. A partir do ato da entrevista, têm a possibilidade de atribuírem novos sentidos aos seus modos de ver e interpretar o mundo e, possivelmente, construírem novos posicionamentos frente à vida. Para sintetizar, trago as seguintes palavras:

Para o dialogismo, toda a enunciação faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado. Todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. (Jobim e Souza e Castro, 1997/98: p.88)

4.1.2.

A Observação-Itinerante

Passemos para a outra vertente de pesquisa. Introduzo-a a partir de um pensamento, melhor dizendo, de uma analogia, trazida por Marília Amorin, com a intenção de apresentar uma metodologia de pesquisa que dá importância ao processo e ao caminho percorrido e construído a cada etapa pelo pesquisador². Assim diz a autora:

O romance policial não conta uma história. Ele não segue a ordem dos acontecimentos, mas sim a ordem da descoberta dos mistérios.(...) O que é mais fascinante não é tanto a descoberta do culpado, mas a descoberta da descoberta, isto é, o fato de conhecer os procedimentos que permitiram a elucidação do mistério. (1997, p.127)

Tomando por base um caminho de pesquisa construído no cotidiano, numa trajetória não-linear, que dá atenção às pistas que o campo tem a oferecer e às impressões e intuições do pesquisador, deter-me-ei, então, na apresentação da vertente de pesquisa que denominamos '*observação-itinerante*'.

Nesse momento, são as contribuições de Michel de Certeau(2004) que tomam a vez. Podemos iniciá-las com as seguintes palavras do autor:

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc., as trajetórias que 'fala'. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessões, e com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes. (p. 179)

O caminho do *observador-itinerante* é traçado de forma livre, como um 'perambular solto' pelo campo. De um passo a outro, o 'pesquisador-detetive' constrói um mapa a partir de seu olhar, ou melhor, seguindo os rastros que se descortinam diante de seu campo de visão. Porém, o que não se pode deixar de ressaltar é que existe um objetivo que justifica toda a caminhada investigativa. Este, sim, é preciso. Nesse sentido, o caminho de pesquisa parte da delimitação de um objeto em função do qual o pesquisador passa a olhar e direcionar sua atenção. A partir do momento em que é estabelecido o foco de análise, este foco direciona as energias e motivações presentes no contexto do campo de pesquisa.

² Um detetive, na busca de elucidar um "mistério" ou desvendar um crime, segue as pistas deixadas pelo caminho e faz seu trajeto guiado por elas. Este é o modo metafórico usado por Amorin (1997) para trazer à tona uma metodologia de pesquisa na qual o pesquisador, na busca de um foco específico, constrói seu caminho guiando-se pelas pistas e/ou rastros que surgem em seu trajeto.

Em um processo simultâneo, o pesquisador investiga e interage com o campo e seu objeto. É preciso despir-se de expectativas prévias, pré-conceitos, permitir-se ser surpreendido e re-pensar antigos valores. Portanto, não se pode perder de vista que o sujeito-pesquisador não existe isoladamente. Ele é, assim como o sujeito da pesquisa, atravessado por uma história que antecede o início do processo de pesquisa. Está inserido dentro de um contexto social, com lógicas de funcionamento valorativas também específicas e é necessariamente produto e produtor delas. Interessa mostrar aqui não somente os caminhos percorridos, mas o modo como se descortinam estes trajetos e como o pesquisador dá atenção às surpresas do campo, transformando-as em sinalizadores que nortearão a caminhada. Certeau (2004) comenta o seguinte:

(...)Certamente, os processos do caminhar podem reportar-se em mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali mais leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por lá). Mas essas curvas em cheios ou em vazios remetem somente, como palavras, às ausências daquilo que passou. Os destaques de percursos perdem o que foi: o próprio ato de passar a operação de ir, vagar ou olhar vitrines, noutras palavras, a atividade dos passantes é transposta em pontos que compõem sobre o plano numa linha totalizante e reversível. Só se deixa então captar um resíduo colocado num não-tempo de uma superfície de projeção. Visível, tem como efeito tornar invisível a operação que a tornou possível. Estas fixações constituem procedimentos de esquecimento. O traço vem substituir a prática. Manifesta a propriedade (voraz) que o sistema geográfico tem de poder metamorfosear o agir em legibilidade, mas aí ela faz esquecer uma maneira de estar no mundo(...) (p.176)

É minha intenção justamente dar visibilidade ao ‘ato de passar’, ao ‘caminhar-itinerante’ do pesquisador, ou ao que Certeau (2004) chama de “enunciação pedestre”, quando compara o ato de falar – como uma apropriação da língua pelo sujeito-falante – ao ato de caminhar no espaço urbano. Tal como a escritura de um texto urbano ou “(...)um processo de apropriação do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua)” (p.177). Para este autor, o ato de caminhar poderia ser definido como ‘espaço de enunciação’.(p.177)

Amparando-me em suas palavras, trago então a ‘retórica’ da qual fui autora, aliás, co-autora, já que a escrevi primordialmente em parceria com os próprios jovens, contando, ainda, com os inúmeros escritores-colaboradores³ que surgiram pelo trajeto.

³ Estou considerando como escritores-colaboradores todos os que passaram pelo caminho de alguma maneira, desde os que me concederam meras informações de direção, passando pelos que deixaram certos escritos nos murais na Universidade, os coadjuvantes que serviram de personagens compondo o pano de fundo do cenário mais amplo de pesquisa, não deixando de destacar o grupo de pesquisa com sugestões e discussões antes e durante o processo de investigação e, muitos outros.

4.1.2.1

Os Primeiros Passos...

(...)Seu herói decide partir em busca de aventura indo atrás de um tira de papel que abandonara aos caprichos do vento. Qualquer pista seguida pelo flaneur vai conduzi-lo a um crime. Com isso se compreende como o romance policial, a despeito de seu sóbrio calculismo, também colabora na fantasmagoria da vida parisiense. Ainda não glorifica o criminoso, mas sim os seus adversários e sobretudo o terreno onde se desenrola a caçada. (Benjamin,1991: p.39)

Tendo em mente o foco principal de análise, parto no sentido de buscar no campo as primeiras coordenadas a seguir. Escolho, como o primeiro local de busca, o órgão da Universidade responsável pela administração das bolsas de estudos – a Vice-Reitoria Comunitária. Sou prontamente recebida e orientada a procurar alguns nomes que fizeram parte, mais de perto, da criação do Projeto de Ação Social. Foram fornecidos, neste momento, alguns dados estatísticos sobre o projeto e outros elementos.

Uma vez conversando com alguns dos protagonistas, começo a tomar contato com o contexto mais amplo da pesquisa. Os próximos locais a investigar seriam: a Pastoral da Universidade, a responsável pela administração do FESP – Fundo Emergencial de Solidariedade, o Departamento de Serviço Social – pioneiro na recepção destes jovens como graduandos e o Departamento de Educação. A importância dos cursos pré-vestibulares comunitários para a concretização do projeto aparece de imediato. Embora não fosse o caso de uma investigação apurada nestes próprios espaços, já que interessava-nos a experiência dos alunos na Universidade, presumimos, diante das primeiras pistas, que os jovens oriundos destes cursos preparatórios se destacavam por apresentar uma experiência singular, diferente dos demais participantes do projeto⁴. Delimita-se, ainda mais, o objeto de análise. Nosso interesse se voltou para a experiência dos jovens bolsistas de Ação Social da PUC-Rio, que tivessem tido em sua trajetória a caminho da Universidade, a passagem pelo curso pré-vestibular comunitário. Neste momento, precisávamos nos munir de material capaz de apresentar os modos de funcionamento e a filosofia destes cursos preparatórios,

⁴ Embora em grande maioria, nem todos os jovens do projeto de ação social vêm de cursos pré-vestibulares comunitários. Priorizamos na pesquisa, no entanto, somente os ex-alunos destes cursos preparatórios por razões especiais que serão mais bem esclarecidas no capítulo seguinte.

antes de entrarmos em contato com os jovens. Assim foi feito. Começa então a montagem do “quebra-cabeça”.

Além disso, as observações cotidianas do pesquisador são também usadas como material de análise, as quais se integram aos conteúdos das entrevistas. O diário de bordo é a ferramenta usada para registro das informações, impressões, intuições, hipóteses. Cada acontecimento é registrado de acordo com a percepção e interpretação do pesquisador no momento. Tais impressões e observações – registradas no referido diário – vão juntar-se, mais tarde, ao material recolhido a partir das entrevistas e, ainda, contribuirão para propor reflexões, questionamentos e conclusões em torno do tema central do estudo.

De posse do diário de bordo, do olhar curioso, da escuta atenta e, ainda, das primeiras coordenadas, sigo caminhando pela Universidade em busca dos jovens. A primeira grande preocupação seria a de como acessá-los. A intenção era a de entrevistar um número representativo deles distribuídos pelos vários cursos de graduação. Pensamos⁵ inicialmente em usar como intermediário um órgão da Universidade que já tivesse certo elo com os estudantes. Essa hipótese foi logo descartada. Atrair a pesquisa a algum segmento da instituição poderia significar um obstáculo à espontaneidade dos jovens. Se o que buscávamos eram ‘repostas não-oficiais’, seria razoável procurá-las através de um caminho também ‘não-protocolar’. A melhor saída mostrou-se então a de abordá-los pessoalmente e de modo aleatório, explicando o motivo da pesquisa e desatrelando-a a possíveis interesses da instituição. Era, contudo, um caminho mais tortuoso. Como saber quem são os jovens e chegar até eles?

Lembro-me mais uma vez dos comentários de Certeau (2004) quando fala de um ‘andar solto’, deambulante, do pedestre cidadão, porém na busca de um fixo, um foco. Assim diz ele:

Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar – uma experiência, é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e os cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, enfim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade. (p. 193)

⁵ Refiro-me à minha interação com o grupo de pesquisa que, em certos momentos, auxiliou o estudo.

Resolvi partir dos caminhos mais acessíveis para, então, chegarmos aos mais distantes. A realização de ‘estágio em docência’⁶ na disciplina ‘Psicologia e Direitos Humanos’ abre a primeira porta, quando, curiosamente, descubro – durante o curso – uma grande quantidade de alunos-bolsistas optando por fazer a disciplina. Em conversas com a professora e, observando o cotidiano das aulas, pude constatar que não se tratava de coincidência, mas, sim, de um dado que deveria ser levado em consideração, ou seja, muitos dos estudantes de baixa renda, pelo menos a princípio deste curso específico, tentavam buscar disciplinas que tratassem da realidade social da qual faziam parte, abordando-a numa perspectiva social e política. Tive a oportunidade de conhecer alguns destes jovens⁷ que aceitaram, por conseguinte, fazer parte da pesquisa.

No contato telefônico, recebo o convite para almoçar no bandejão com o grupo para posteriormente nos dirigirmos à entrevista. Entendi o convite como uma demonstração de confiança e de extrema gentileza e aceitei-o prontamente. O bandejão é um lugar bastante frequentado pelos jovens bolsistas e considerado por eles como um importante espaço de socialização. Em andanças pelo local, pude notar jovens bastante à vontade, grupos diferentes e de diversos cursos cumprimentando-se no horário de almoço, em tom de descontração e intimidade. Conversamos durante o almoço: eu, o grupo de jovens e o bolsista de graduação que me acompanhava como pesquisador assistente⁸. Falamos sobre professores, sobre a refeição, mestrado, futuro profissional, etc.

Recordar este momento me remete às palavras proferidas por Milito(1995), em que relata a metodologia de pesquisa de um pesquisador-antropólogo, caminhante pela cidade que, na busca de conhecer seu objeto, vê na interação e na participação suportes imprescindíveis para que se faça possível o ‘observar’. Tomemos contato com um fragmento do texto:

Observar é um pré-requisito para a participação, a interação, o atuar. No caso do antropólogo, profissional de inversões clássicas, tais como exótico-familiar, próximo-distante, selvagem-civilizado, inverte-se a diáde e o participar se torna função da observação. Participa-se para. Participa-se, a modular ‘cada’ participação no sentido do

⁶ O aluno de pós-graduação que possui bolsa CAPES precisa realizar pelo menos um semestre de experiência docente numa disciplina da graduação, supervisionada por um professor-titular.

⁷ Usarei o termo ‘jovens’ tanto para meninas como para meninos para preservar o anonimato dos participantes. Por isso, referir-me-ei sempre a eles com o gênero masculino.

⁸ Ao longo da pesquisa de campo, contei com a participação de dois bolsistas de PIBIC, Elisângela Ribeiro e Danilo Godinho, que cooperaram com o registro e análise dos dados, funcionando como assistentes e aprendizes do trabalho de campo.

aprofundamento da observação, da conquista de novos territórios. Participar, atuar, interagir, conversar, fazer as coisas do dia-a-dia são atitudes que só podem ser orientadas pela atitude fundamental para a explicitação da identidade do antropólogo ali: observar, função de observação. (p.10)

Sigo participando, interagindo, observando. Um fato me surpreende, principalmente por seu aspecto inusitado: ainda durante o almoço, um dos jovens comenta, em tom descontraído, que aquela entrevista seria uma troca de interesses. Haveria uma solicitação da parte deles, uma contrapartida, que logo seria esclarecida.

Teve início então o diálogo gravado. Tratava-se de um grupo bastante unido e que compartilhara das experiências como pré-vestibulandos comunitários e como recém-chegados na PUC, coletivamente. Grande parte dos integrantes do grupo teria vindo do mesmo curso preparatório. O fato é que estes estudantes tinham firmado uma aliança dentro da Universidade e é se apoiando nela que têm vivenciado a experiência universitária.

Um estagiário do grupo de pesquisa e aluno da PUC também estava presente. Surgem imediatamente os primeiros sinalizadores das diferenças de realidades sócio-econômicas entre o entrevistador e os entrevistados quando apóio no centro da mesa um gravador digital. Toda a atenção voltou-se para o objeto. Um jovem logo comenta:

- *Que gravador legal! O que ele faz? Seria ótimo para gravarmos as nossas aulas!*

E eu respondo:

- *Gostou? É bom, né. Comprei numa promoção na loja X. Pra fazer a pesquisa.*

Claro é que o fato trouxe-me certo mal-estar: estaria eu mesma iniciando certo distanciamento entre nós? Minha resposta foi certamente uma tentativa de amenizar a disparidade de realidade econômica entre o pesquisador e o grupo, que ficara evidente no momento em que expus o objeto. Era uma tentativa, ainda que imperceptível e de certo modo frustrada, de minimizar as disparidades entre as realidades ali presentes. Ora, frustrante porque, por mais que me esforçasse neste sentido, as diferenças existiam e foram gradativamente emergindo no decorrer do diálogo. Foi o que aconteceu no momento em que um jovem cita algumas escolas da rede privada do Rio de Janeiro e as compara quanto à qualidade de ensino às escolas públicas das quais provieram, justificando as diferenças de desempenho dos estudantes nos processos seletivos do vestibular. Um dos colégios particulares citados era exatamente aquele em que havia realizado boa parte de minha formação dos segmentos fundamental e médio.

Mas o abismo tenderia a se agravar quando os discursos dos jovens eram permanentemente atravessados por relatos de preconceito por parte de sujeitos das classes média/alta da Universidade. Definitivamente, eu fazia parte do rol de estudantes privilegiados economicamente e dos quais eles se queixavam por ter de conviver por discrepâncias nos modos de ver o mundo, concepções de vida, culturas e valores. Além de pesquisadora, eu ali representava uma classe social vista por eles como opressora, provida de regalias e que desconhecia, ignorava ou desconsiderava suas dificuldades, peculiaridades e suas lutas.

Certamente esse fato causou-me certo incômodo, tanto que, ao final da entrevista, percebo-me dando um depoimento pessoal, falando de minha história e tentando deixar claro que, embora eu fizesse parte de um outro contexto social – alvo das inúmeras críticas trazidas – solidarizava-me com suas causas e minha aproximação com uma psicologia numa perspectiva social e política teria sido justamente motivada pela possibilidade de contribuir para uma transformação social. Talvez estivesse tentando fazer-lhes recuar na visão generalista e um tanto quanto radical explicitada através do teor de seus relatos e argumentações. Talvez fosse ainda uma tentativa de auto-defesa. O fato é que, quando trago relatos de preconceito às avessas que vivenciei no início de trabalhos junto aos espaços populares, um dos jovens concorda, relatando a ocorrência de atitudes reticentes de alguns moradores de sua comunidade quando da entrada de pessoas de outras classes sociais. De um modo ou de outro, falávamos de preconceito e do sentimento de estrangeirismo num espaço social diferenciado. De certa forma, identificamo-nos. Estabeleceu-se aí um denominador comum.

Ao final da entrevista, um dos jovens retoma o comentário realizado durante o almoço a respeito da contrapartida que esperavam pelos depoimentos que se dispuseram a fornecer. Diz que, após me terem confiado suas vidas e aberto suas histórias pessoais, preocupavam-se com o uso que seria feito do trabalho: se somente para a elaboração de mais uma dissertação de mestrado para obtenção de um título ou se, ao contrário, contribuiria de fato para alguma transformação social. Disse o jovem: “Espero que esse não seja mais um trabalho acadêmico que venha a usar o tema da pobreza e desigualdade social

pra ganhar título. Nós compartilhamos nossas vidas com você”⁹. Nada mais compreensível. De fato, quaisquer que fossem os sujeitos pesquisados esta seria, sem dúvida, uma reivindicação razoável. O fato é que, de um lado, coloca-se aí um embate ético da maior relevância para nós, acadêmicos e pesquisadores da área de humanas.

O convite à reflexão sobre o tema “ética na pesquisa” surge novamente num encontro sobre *história, alteridade e subjetividade* em que participo na UERJ. Assistindo à apresentação de grupos de pesquisa com abordagens teóricas próximas à nossa, presencio um debate que traz em seu bojo a questão da ética do pesquisador nas ciências humanas. A principal preocupação dos pesquisadores presentes era a de refletir sobre a importância de um retorno da pesquisa no sentido de contribuição para o pesquisado, como um compromisso ético do pesquisador que se apropria das vidas dos sujeitos em prol da pesquisa científica. O que os jovens colocavam já estava sendo motivo de amplas discussões e polêmicas nos corredores acadêmicos.

4.1.2. 2

Continuando a Caminhada...

Em busca dos jovens...

Vou andando pela Universidade olhando todos os panfletos, o bandeirão... cartazes anunciam em todos os andares o prazo para renovação do Fies. A Vila dos Diretórios, o Pilotis, o Bar dos Funcionários, o “Bosque”, a área livre com mesas e cadeiras do departamento de Artes. (IAG)... o mural da pastoral... no alto e em destaque o título ‘Centro de Pastoral Anchieta’... Logo abaixo as informações: Sonho Cidadão: Pré-Vestibular Popular. Procuram-se professores das disciplinas de matemática, biologia, física, redação, inglês, história, química, português, geografia, espanhol. O local do curso e o e-mail para contato. Avisos sobre o FESP... Lembretes de prazos de documentação... Lista dos documentos a serem entregues... Inscrições dos novos... Horários de atendimentos dos alunos atendidos pelo projeto... vez ou outra um estudante entra e sai do local... O centro de Pastoral localiza-se abaixo da Igreja... ando por perto... duas jovens conversam e também observam o quadro de avisos...

Contava com a ajuda de uma pesquisadora-graduanda, também bolsista. Ela me conseguiria alguns contatos de seu convívio próximo. Tinha também os meus próprios, não muitos, de amigos que fiz durante meu percurso como psicóloga atuante em projetos sociais

⁹ Veio-me embutida a mensagem: ‘Olha lá o que vai fazer com a confiança que depositamos em você! Você está ganhando algo com nossas histórias. E nós, de que maneira seremos beneficiados?’

em espaços populares. Entretanto, não eram suficientes. Principalmente tendo em vista a necessidade de contatar jovens com uma pluralidade de áreas de conhecimento. Precisava de outras estratégias. Achei por bem me dirigir às Secretarias dos cursos de posse da lista de bolsistas com suas respectivas matrículas.¹⁰ Escolho um departamento aleatoriamente. Logo de imediato encontro um aluno-bolsista de outro departamento trabalhando nesta secretaria. O jovem logo se prontificou a contribuir. Quando solicito seu contato, concedeme o telefone da Secretaria, seu local de trabalho, justificando que passava a maior parte do tempo ali, quando não estava em sala de aula. Diante da falta de disponibilidade de horários do jovem, fazemos a entrevista no horário próximo ao almoço, na própria secretaria. Três aspectos me chamam a atenção: o incômodo do jovem com a presença do gravador, a ansiedade com o término da entrevista – olhava constantemente para o corredor averiguando se alguém poderia solicitar-lhe alguma tarefa ou a sala para alguma atividade – e, ainda, o fato dele não me sugerir nenhum colega que pudesse dar-me entrevista, sob a justificativa de um contato com colegas de curso bastante esporádico, devido à correria cotidiana. Estas percepções me trouxeram algumas indagações: haveria jovens bolsistas trabalhando nas secretarias dos cursos em paralelo à formação universitária? Estes jovens passariam boa parte do tempo na Universidade, o que significava uma grande jornada de estudo e trabalho? Ao contrário do grupo anterior, alguns dos jovens fariam seu trajeto como universitários solitariamente? Estas primeiras pistas estariam sinalizando algumas direções.

Além das secretarias dos departamentos, elegi outro local para focalizar meu foco de observação: a Pastoral. Pelo que pude tomar conhecimento, boa parte dos jovens freqüentavam este espaço por conta do auxílio do FESP, que era lá administrado. Passei a freqüentar as intermediações do local, lendo o quadro de avisos e observando o ambiente circundante. E foi exatamente dessa maneira que conheci meus próximos entrevistados.

Dois estudantes estavam olhando o quadro de avisos da Pastoral, por isso presumi que fossem atendidos pelo projeto. Resolvi então abordá-los. Eram colegas de curso. Um deles mostrou-se um pouco desconfiado. O outro, ao contrário, logo me forneceu o contato para marcarmos um encontro. Quando chego no local e data combinados, um dos jovens não havia chegado e o que estava presente se prontificou a acompanhar-me na busca do

¹⁰ A instituição me disponibilizou este documento.

colega que já poderia estar na Universidade, porém esquecido da entrevista. Fui então guiada aos prováveis locais em que poderia estar e o primeiro deles foi o laboratório de informática – o RDC. Ao que me parecia, alguns locais seriam bastante freqüentados por estes jovens na Universidade. O bandejão, a Pastoral e, desta vez, o laboratório de informática, apareciam como uns dos mais recorrentes.

Chegamos então ao RDC. O jovem que me acompanhava apresentou-me a outros conhecidos convidando-os a participarem de minha pesquisa. Um deles, sentado ao computador, prontifica-se. Afirma que estava verificando um prazo para inscrição em processo seletivo para estágio. Mesmo tendo pouco tempo disponível – uns minutos antes do início de uma aula – o jovem aceita participar. Nos direcionamos para o “bosque” – como alguns chamam uma área arborizada, com algumas mesas e bancos de cimento, localizada em frente à Pastoral. O colega que faltava acabava de chegar e juntar-se a nós. No caminho, fui conversando com o jovem que acabava de conhecer. Ele estava muito ansioso em realizar um estágio na sua área de atuação. Gostaria de sair urgentemente de seu atual local de trabalho – a lanchonete *Mac Donalds*. Queixava-se da carga horária e de funções bastante exaustivas, sobrando pouco tempo para dedicar-se à Universidade e a um aprendizado prático na sua área de formação. Sentamos todos numa das mesas de cimento. Realiza-se a entrevista.

No outro dia, dirijo-me à Universidade, logo no início da tarde. Entro excepcionalmente pelo portão dos fundos da PUC. Logo próximo à saída dos carros me deparo com um dos jovens entrevistados sentado na calçada ainda dentro da Universidade. Cumprimento-o e puxo assunto... “Está de castigo esperando alguém?” E ele responde: “Estou esperando um conhecido que, vez ou outra, me dá uma carona” Despeço-me e sigo em frente...

O pesquisador-Detetive: Em Busca de um Foco

Novo dia de pesquisa. Naquele dia não contava com nenhuma aula ou compromisso. Fui à PUC exclusivamente com o objetivo de observar... talvez conhecer algum jovem que quisesse contribuir com seu depoimento. Resolvi deambular sem destino certo, munida de meu diário de bordo, descrevendo meu trajeto e minhas impressões...

Passo pelo bandejão, por volta das 18:00h., o cheiro de comida está invadindo o corredor em frente. Provavelmente estão arrumando o jantar que é servido às 19:00h. Passo pelo pilotis novamente. Têm uns jovens com uma câmera preparando alguma gravação. Um deles treina ao microfone. Vou à Pastoral, vejo uma jovem que foi por mim entrevistada entrando lá. Olho o mural, os avisos. Lembro-me dos locais citados pelos entrevistados como espaços em que costumam circular pela Universidade e o RDC é um deles. Vou até lá e, enquanto faço meu recadastramento para acesso às salas de computadores observo alguns deles conversando e um pergunta: “Ele é de algum pré-comunitário?” Bem, imaginei que fossem bolsistas pela conversa citando o pré. E logo chega outro jovem, da graduação de psicologia. Reconheço-o. Frequentava a disciplina em que eu era monitora. Coincidentemente conhecia os jovens ali presentes. Resolvo me aproximar. Pergunto: “Dá licença, mas eu ouvi vocês falando sobre pré... vocês vieram de pré-vestibular comunitário?” Eles dizem que sim. O estudante de psicologia me reconhece e lembra da minha pesquisa. E eu pergunto se gostariam de me dar uma entrevista no dia em que fosse melhor pra eles. Um deles, de outro curso, diz... “Você tem o meu contato por ele. Mas... fala um pouco mais sobre o objetivo da sua pesquisa!” Explico-lhe. E ele sai apressado em direção à sala dos computadores dizendo que tava atrasado pra fazer um trabalho.

De repente, compreendi que a escolha do acesso aos jovens, de forma aleatória na Universidade, ao contrário do que se imaginava, foi justamente o fio condutor do caminho de pesquisa no campo. Na corrida em busca de jovens que pudessem participar das entrevistas, guio-me pelos rastros e sinais que aparecem no percurso, sinais estes deixados e trazidos pelos próprios jovens. Na medida em que um contato levava-me ao outro e assim sucessivamente, descortina-se e mapeia-se um traçado que, por si só, diz muito sobre a experiência dos jovens na Universidade. O traçado do mapa foi escrito pelos próprios e pelo pesquisador-itinerante que, guiando-se por ele, vai construindo a rota através de seus passos, com seu próprio caminhar. Cada contato trazia sinais e dados sobre suas vivências e apontavam para outros contatos. O fato é que os próprios jovens trouxeram fragmentos de suas histórias através de seus depoimentos, mas também de seus passos, de trajetos, de conversas cotidianas.

Esta constatação caminha novamente na mesma direção da proposta de pesquisa descrita por Milito (1995), na obra *Vozes do Meio Fio*. Embora tratemos de diferentes objetos, concordamos com a escolha do caminho metodológico. Suas palavras servem de reflexão e elucidam este momento:

O relato dos episódios ou fragmentos entronizam o episódico no texto(...) No formato aqui escolhido, embarafustamo-nos em mil perplexidades. Desconfiamos mesmo da possibilidade de leitura deste amontoado de episódios. Guindamos à cena o material básico dos bastidores, isto é, o diário de campo, mas este com um formato bem peculiar: o de pequenas histórias, flagradas no dia-a-dia da pesquisa. De que servem as pequenas histórias senão para, passadas pelo moinho da análise, destrincharem-se do outro lado do moedor sob a forma de materiais distintos? A análise converte as histórias em temas, questões, problemas(...) Ao optar pela manutenção das histórias do dia-a-dia, fomos guiados por elas próprias. (p.12)

Pensando nisso, no fato de que a escolha de uma busca aleatória levou-me a ter, mesmo sem notar, os próprios jovens como guias de seus trajetos cotidianos, recordo-me de uma data em que me dirigia a uma comunidade popular¹¹, para realizar uma entrevista com dois conhecidos e estudantes-bolsistas. Propus-me a ir ao local devido à dificuldade de disponibilidade de tempo dos jovens em atender-me na Universidade. Ambos trabalhavam num projeto social na comunidade em que moravam e por lá facilitaria, segundo eles, a realização de uma conversa informal, encaixada nas lacunas de horários existentes entre seus compromissos de trabalho. Se lá preferiam, assim seria feito. Entretanto, a lembrança deste episódio remetia-me, mais diretamente, ao momento anterior à minha ida ao local. Ofereci uma carona à três jovens que já haviam me concedido entrevista e que residiam na mesma comunidade. Antes disso, resolvemos tomar um lanche e elas sugerem as barraquinhas (ou quiosques) localizados do lado externo na Universidade. As opções eram muitas e variadas, indo desde ‘churrasquinhos’ de carne ou frango, ‘crepes no palito’, ‘pipocas’, ‘cachorros-quentes’ e salgados diversos feitos na hora. ‘*Croissants*’, ‘hambúrgueres de forno’ e muitas promoções, incluindo as bebidas. Era, de fato, mais em conta do que nas lanchonetes no espaço interno da Universidade. Mais tarde outros estudantes em entrevistas citam também as barraquinhas como opção acessível de alimentação e afirmam que os espaços da Universidade, com sua lógica de consumo,

¹¹ Refiro-me a comunidade do “Complexo da Maré”, onde trabalhei durante o período de três meses como profissional em um projeto social. Este encontro foi mediado pela minha parceira de pesquisa, a bolsista de iniciação científica, também bolsista do projeto de ação social.

separam os estudantes com diferentes poderes aquisitivos. É o que um deles denomina “seleção natural”. Alguns locais seriam mais freqüentados pelos bolsistas por serem mais acessíveis do ponto de vista econômico, como é o caso do bandeirão, do bar dos funcionários e desta vez, das barraquinhas situadas do lado externo do campus da Universidade.

Continuando minhas andanças, minhas idas aos possíveis locais de maior circulação destes estudantes na Universidade tornaram-se freqüentes. Este foi principalmente o caso da Pastoral, não só devido às entrevistas que busquei realizar com membros da equipe, mas com a intenção de observação e acesso aos jovens que, porventura, viessem por ali estar. Tive, então, a permissão para assistir uma reunião realizada pela equipe da Pastoral, de recepção de jovens bolsistas na Universidade e que se interessavam em ser atendidos pelo FESP¹². Nela, foram explicitados os ideais que norteiam as atividades deste segmento, assim como os modos de estruturação e critérios para inclusão no projeto. Surpreendi-me com a grande quantidade de estudantes interessados. Alguns atentos e em silêncio, fazendo anotações sobre documentação necessária e outros dados. Outros estavam interessados em tirar dúvidas sobre o projeto. Mas a atitude de um deles, em especial, retém minha atenção. De uma maneira um tanto quanto incisiva, em postura bastante intimidativa, o jovem questiona os critérios e o modo de seleção. A maneira como o fez assemelhava-se a de um sujeito reivindicando um direito que, por alguma razão, poder-lhe-ia ser usurpado. Ao mesmo tempo, percebo um esforço da equipe no sentido de afirmar que os auxílios seriam um benefício, e não um direito, e de justificar as escolhas dos critérios e do modo de seleção. Guardo minhas impressões para analisá-las num outro momento.

Ao fim desta reunião, um estudante conhecido pela atuação no DCE – Diretório Central dos Estudantes – convocava os jovens ali presentes para uma reunião onde seriam discutidos assuntos de interesse do alunado. Sua presença ali tinha exclusivamente a intenção de convidar os alunos-bolsistas, recém-chegados na Universidade, para o evento.

¹² Fundo emergencial de Solidariedade – Pastoral. Para ser incluído na listagem de atendidos pelo FESP, é preciso passar por uma seleção realizada pela equipe da Pastoral. A seleção é feita mediante a avaliação de documentação comprobatória sobre situação sócio-econômica cujo objetivo seria o de averiguar se o jovem estaria ou não dentro do perfil sócio-econômico determinado pela equipe. Esta restrição deve-se, segundo a própria Pastoral, ao pouco recurso que se tem mediante doações para contemplar todos os estudantes que se dirigem ao local em busca de auxílio. Além disso, a intenção principal do fundo é subsidiar jovens de baixa renda que efetivamente não tenham condições de manter-se na Universidade e de concluírem a formação superior.

Achei curioso o fato e me perguntava qual seria a relação entre o DCE, os CAs e os estudantes bolsistas. Haveria bolsistas de ação social nos CAs? Em caso afirmativo, de que maneira dava-se sua atuação nestes espaços?

Apresentei-me ao representante do DCE¹³. Fiz-lhe algumas perguntas sobre a reunião que ocorreria (poderia ser um espaço interessante de investigação). No meio da conversa, cito um nome de um conhecido – o conhecia também em virtude de meu trabalho em comunidade popular - atual aluno/bolsista da PUC, lembrando-me que havia tido uma participação bastante ativa no movimento estudantil da Universidade. A intenção era a de saber se o jovem do DCE o conhecia. Somos surpreendidas, eu e a estagiária-pesquisadora, com a resposta: “Quem? O fulano¹⁴? Claro que conheço! Ele é meu ídolo!” Ao que tudo indicava, teriam feito parte de uma mesma chapa para coordenação do Centro acadêmico. Referiu-se ao jovem como alguém que, de fato, havia sido bastante implicado com o movimento estudantil e que teria se dedicado mais se não fossem as inúmeras atividades e compromissos em sua vida pessoal, família, coordenação de curso pré-vestibular comunitário, o próprio curso de graduação e outras. Suas palavras sobre o colega estavam acaloradas de admiração e saudosismo. Continuo minha jornada.

Registro a data e horário da reunião promovida pelo DCE que seria aberta à participação de todos os alunos. No dia e hora marcados, sigo em busca de observar e participar do encontro. A localização era incerta. A princípio ocorreria na Vila dos Diretórios. Entretanto, não havia nenhum movimento e indício de uma reunião no local. Dois jovens conversam sentados à calçada da Vila. Resolvo perguntar-lhes. Eles afirmam que ouviram falar da reunião mas não sabem se iria ocorrer, porque ali se organizava a popular “chopada”, a do curso de Engenharia. De fato muitas caixas de bebidas chegavam. Tonéis com gelo também. Jovens começavam a se aglomerar para a festa. Alguns seguranças também se encontravam parados no local. Espero um tempo e desisto.

Ainda realizava entrevistas com alguns atores sociais envolvidos no projeto. E foi numa destas entrevistas que surgiu mais um fato inusitado, o qual me dispus a averiguar. Um aluno-representante de um centro acadêmico de certo curso, não-bolsista, sensibiliza-se em ajudar um colega, bolsista, que, por não ter respeitado os prazos pré-estabelecidos,

¹³ Juntamente com a pesquisadora, estava a bolsista de iniciação científica da graduação.

¹⁴ Usei a expressão “fulano” para preservar a identidade do jovem.

havia sido desligado provisoriamente da lista de atendidos pelo FESP. Em acordo com demais alunos, disponibilizou-se em ajudar nos custos com seu transporte, em caso excepcional, fazendo uso da verba arrecadada pelo próprio Centro Acadêmico, até que o jovem pudesse ser novamente incluído no projeto. Além deste fato, outro merece atenção: este mesmo aluno-representante do CA haveria procurado um segmento da instituição, preocupado com um incidente que teria presenciado, envolvendo bolsistas, no seu curso de graduação. Imediatamente fui em busca do jovem para uma conversa que me fosse esclarecedora.

4.1.2. 3

As Surpresas do Campo...

Consigo o contato do jovem. Vou no Centro Acadêmico à sua procura para uma conversa. Um grupo de alunos cantava ao som de um violão, à vontade, uns deitados, outros sentados ao sofá. Conversamos próximos ao local. Suas colocações me são surpreendentes e merecem ser trazidas.

Segundo conta, o representante estudantil e alguns colegas entraram numa sala de aula, ao início de um semestre letivo, na intenção de solicitar contribuição financeira dos alunos, recém-chegados, para realização da festa de recepção dos calouros¹⁵ – a “chopada”. Ao fazer o pedido à turma, apenas pouquíssimos alunos se dispõem a contribuir (parece que costumavam pedir um valor de aproximadamente cinco reais para cada estudante e a contribuição costumava ser praticamente unânime). Seu colega de grupo fica decepcionado com a pouca aderência, entendendo-a como uma recusa dos alunos em solidarizar-se com a proposta de confraternização. O jovem, contudo, percebe que há algo diferente, principalmente por notar que a turma era majoritariamente composta por estudantes negros, o que não era comum naquele curso, tampouco na Universidade. Em outra ocasião, resolve voltar à turma no horário de um professor com quem tinha uma relação mais amistosa e solicita um espaço ao final de sua aula. Entra na turma e pede que os estudantes que fossem bolsistas levantem as mãos. Percebe, então, que a maioria esmagadora dos alunos possuía

¹⁵ Como são chamados pelos alunos os estudantes recém-chegados na Universidade.

bolsa integral. O fato lhe causa extrema indignação. Uma turma composta somente por alunos bolsistas¹⁶! Considerava a diversidade de culturas e de realidades e a convivência entre elas extremamente benéficas para todos e temia que aquele incidente fosse resultado de uma atitude segregacionista por parte da instituição.

O estudante ouviu as opiniões dos alunos sobre o assunto. Alguns não se incomodaram. Outros achavam que se tratava de um *apartheid*. Houve ainda os que temiam uma estigmatização da turma e um possível tratamento diferenciado por parte dos professores. Busca a coordenação do curso para esclarecimentos. A explicação dada vai no sentido de um acaso, em virtude da matrícula dos alunos do PROUNI¹⁷ ter sido realizada posteriormente às dos demais alunos.

A conversa com este jovem foi uma das grandes surpresas que me acometeram durante a pesquisa. Inicialmente, levava comigo a expectativa de uma possível dificuldade de interação entre jovens de classes sociais distintas, especialmente nos cursos tidos como os mais elitizados. E eis que me deparo com um jovem, não-bolsista, que não somente percebe a importância de uma diversidade de culturas convivendo no espaço educacional, mas que ainda milita pela causa, reivindicando na Universidade a prevalência dessa diversidade. Surpreendi-me também com suas palavras, quais sejam:

O legal é justamente que o cara que come no Couve-Flor, mora em Ipanema, e nunca comeu no bandeirão, conviva com o cara que pega três ônibus pra chegar à Universidade e se alimenta no bandeirão através do benefício que recebe do FESP(...). A riqueza está justamente nessa diferença e no convívio com ela. O curso tem muito a perder com a situação ocorrida.

Em vários momentos da pesquisa, após discussão na pesquisa e análise retrospectiva dos acontecimentos, insisti com alguns dos entrevistados de certos cursos, em especial com os daqueles cursos que considerava de uma elite econômica, em questioná-los sobre a possibilidade de sofrerem algum tipo de preconceito por parte de seus colegas não-bolsistas. Tinha como certo encontrar este tipo de discurso nos depoimentos destes estudantes/bolsistas. No entanto, deparei-me com uma pluralidade de situações, umas confirmando minhas expectativas e outras, refutando-as. Daí a importância de desprover-se

¹⁶ Quando digo ‘bolsistas’, estou me referindo aos jovens que possuem bolsa de estudos integral, muito embora existam outras modalidades de bolsas com valores diversos. Estes dados podem ser encontrados em nota de rodapé no capítulo 2 - Programa Bolsa de Ação Social.

¹⁷ Programa Universidade para Todos – Governo do Estado.

de expectativas prévias e de se estar aberto a qualquer possibilidade de situações/fatos surpreendentes que o campo possa vir a proporcionar.

Em outro dia, sou abordada pela professora da disciplina de estágio em docência que, sabendo de meu tema de pesquisa, fala-me de rumores de dois cursos da Universidade com turmas inteiramente compostas por alunos-bolsistas. Ao que tudo indicava, corriam boatos de ter acontecido o mesmo caso acima descrito – turmas compostas exclusivamente por alunos do PROUNI – em outros departamentos. O mais intrigante não é a veracidade (ou não) dos fatos, tampouco as razões ou justificativas, mas a repercussão tomada por eles. As informações, distorcidas ou não, chegam aos alunos. Em uma disciplina em que são tratados temas como “estigmas”, “preconceitos” e “exclusão social”, na avaliação escrita, mais de um aluno haveria tomado como exemplo estes acontecimentos. Foi desse modo que a professora da disciplina tomara conhecimento destes rumores na Universidade. Vejamos as próximas direções...

4.1.2.4

Itinerários do Corpo que Vê...

(...)Precisamos ver a cidade com outros olhos e(...) precisamos percorrê-la, mesmo nos cantos conhecidos, com uma atenção que deve ‘estranhar o familiar’. (Barros, 2003: p.160)

Em certo momento da pesquisa, enquanto espero um jovem para uma entrevista no pátio do prédio Kennedy na PUC, mais uma vez observando, dedico-me a descrever o ambiente. É o pátio mais freqüentado pelos estudantes entre os intervalos das aulas. Situa-se ao lado da Vila dos Diretórios, que é o local aonde se localizam as sedes dos Centros Acadêmicos dos Estudantes, também onde ocorrem as festas de recepção para os novos alunos – as famosas ‘chopadas’. Vez ou outra, noto algumas feiras de artesanatos por estes arredores. Alguns departamentos, como o de Relações Internacionais, têm suas Secretarias ali localizadas. Muitos professores colocam os textos que irão trabalhar em suas disciplinas nas xérox dos CAs.

Como estudante da Universidade, tenho meu próprio itinerário rotineiro. Faço-o e o construo de acordo com minhas prioridades. Freqüentemente me percebo observando o

quadro de avisos do departamento de Psicologia e no da Pós-graduação. Pode haver algo ali do meu interesse, um curso, um evento... Caminho pelo pátio do prédio Kennedy sempre rapidamente, ou com a intenção de tomar uma água de côco no Fast Way – lanchonete que vende sanduíches naturais –, ou ir ao banco ou dirigir-me à Vila dos Diretórios, sempre para tirar cópia de textos. Faço meu trajeto apressadamente e com algum objetivo e destino certos.

Contudo, a partir do momento em que o espaço cotidiano passa a ser também meu campo de investigação, mudo o olhar. Começo a estranhar o que antes me era despercebido ou invisível aos meus olhos. Cenários antes corriqueiros e situações que nada diziam, agora falam por si sós, apontam caminhos, escrevem histórias. É nesta perspectiva que se justifica o trecho de abertura deste tópico. A descrição trazida, se olhada despretensiosamente, fora do contexto desta pesquisa, provavelmente induziria a sentidos outros do que se vista “munida das lentes do objeto” que se está investigando.

Entendido isto, convido o leitor, para “abrir uma janela” para o cotidiano da PUC. Faço o apelo para que sua leitura seja feita focada na temática em questão, possibilitando inferências e/ou deduções capazes de fazer indagar-se sobre o tema.

Em frente ao Fast Way...

(...)Marcamos às 19h. e, por opção do jovem, em frente ao Fast Way. Eu perguntei: ‘O que? Em frente ao FESP, na Pastoral?’ E ela falou: ‘Não, Fast Way, que vende sanduíche!’ Cheguei mais cedo do que o combinado e sentei-me observando o movimento dos alunos no pátio do prédio Kennedy. Com caderno e caneta em mãos, resolvi descrever o que via naquele espaço. Sentei em frente à fila do estacionamento, que embora pequena, sempre apresenta grande rotatividade de jovens para pagar. Três meninas brancas, vestindo jeans e sandálias plataformas acabaram de pagar o tíquete e conversam. Um estande da Rede Globo de televisão encontra-se montado no meio do pátio com o título: “Esporte e Educação” anunciando horários de palestras sobre o tema. Um casal namora numa escada, um jovem cabeludo e um pouco gordinho fica sozinho por um certo tempo sentado no meio fio observando o movimento. No Fast Way, duas meninas, muito jovens (uns 20 anos) estão conversando sobre orkut. Eu pergunto onde é a fila e secamente uma delas aponta. Continuam a conversa... orkut, garotos... Um grupo de jovens trocam figurinhas de álbum – jogadores de times de futebol – vi o Uruguai e fotos de rostos masculinos com uniformes de times. Uma menina branca, cabelos lisos, pede cigarro à outra que o tira da bolsa. Volto a observar o estande da Globo. Nomes como Fernanda Venturini, Tino Marcos, Giovani(vôlei), Hortência(basquete) e Jorginho aparecem como palestrantes e mediadores dos debates. Os títulos: ‘A responsabilidade de ser um

atleta’, ‘A importância do esporte no desenvolvimento do jovem’, ‘Os valores que o esporte ensina.’ Em baixo dos slogans: Rio 2007/PUC-Rio/Globo. 18:50h. – O Pilotis enche, de repente, de jovens agrupados. A lanchonete de sanduíches está cheia. Ao lado do caixa está escrito: aceitamos cartões VISA, Rede Shop, Credicard e outros. Uma televisão ligada na lanchonete passando a novela das 18h. da Rede Globo – Sinhá Moça. Dois casais estão se beijando. Um dos casais bem arrumados, ele de terno e ela de blazer e sapato fechado, tipo *scarpin*, na fila enorme para comprar no Fast Way. O outro casal – ele de boné verde, camisa do fluminense e tênis, ela de salto, camisa social e bolsa/cabelos louros. Uma menina chama a atenção – camisa de seda vermelha, loura, estatura baixa, pele muito clara, calça estilo cargo usada larga dando um aspecto despojado e “masculinizado”, bolsa colorida com predominância do azul. Parecia destoar do estilo de roupas das jovens ali presentes. A menina a ser entrevistada chega. Pergunta como vai ser a entrevista porque está muito resfriada e diz que segunda-feira é um dia ruim. Ela disse que ainda ia jantar naquele momento, apontando o bandeirão. *Achei diferente ela ter falado que ia jantar. A maioria esmagadora dos jovens estudantes da noite lanchariam... no Fast Way. Ela tem cabelos pretos chapeados, negra, bem alta, bem magra, aparência de modelo. Então ela pergunta: ‘como vai ser essa pesquisa? Porque hoje o dia está muito ruim, está muito corrido e eu estou muito resfriada, sabe.’ Afirma que estarão no dia seguinte às 17:00h. na biblioteca, na sala de estudos em grupo. Vou embora sem a entrevista e combino de passar no dia seguinte na biblioteca ao encontro dela. No caminho para casa, no ônibus, 410, onde entram muitos estudantes da PUC em direção à Zona Sul - moradores da Zona Sul como eu - duas jovens e um rapaz discutem sobre orkut. Uma fala que ficou sabendo que criaram um programa que é capaz de saber quem vasculha seu perfil no orkut. E diz... ‘cara, perdeu total a privacidade!’ Depois, no meio da conversa ela fala: ‘Eu estou querendo sair mas sempre acontece algo que faz eu ficar’.

O que chamo de ‘olhar através das lentes do objeto’, significa dar atenção aos sinais e pistas que, se ‘vistas a olho nu’, são a princípio insignificantes, mas, se focalizadas no que se pretende desvendar, podem trazer sentidos outros. Através do meu campo de visão, organizo minhas percepções na forma de escritos. Estes relatos podem, por si sós, falar algo sobre a vivência dos jovens na Universidade, já que é neste contexto que eles a experimentam cotidianamente. Organizando em palavras, em texto escrito, minha observação, tenho a intenção de abrir uma fresta na janela com vistas ao cotidiano da PUC, de modo que o leitor, tomando minhas lentes de empréstimo, possa acompanhar o cenário no qual se constrói toda a caminhada dos transeuntes que por ali circulam. Certeau (2004) comenta o seguinte:

A opacidade do corpo em movimento, gesticulando, gozando, é que organiza indefinidamente um aqui em relação a um alhures, uma familiaridade em confronto com uma ‘estranheza’. O relato de espaço é em seu grau mínimo uma língua falada, isto é, um sistema lingüístico distributivo de lugares sendo ao mesmo tempo articulado por uma focalização enunciadora, por um ato que o pratica. Este o objeto da ‘proxêmica’. Basta

aqui, antes de ir buscar as suas indicações na organização da memória, lembrar que com essa enunciação focalizante o espaço surge de novo como lugar praticado. (p.217)

Spink (1999) resgata o que chama de ‘a metáfora do binóculo’. Neste momento, suas palavras a respeito podem ser de grande contribuição para o entendimento do que se propõe aqui.

Se olharmos através desse instrumento, conseguimos visualizar uma cena composta de tal forma que a especificidade de seus elementos pouco interferem no conjunto, a totalidade aponta para além da soma de suas partes. Vemos, por exemplo, uma densa floresta. Ao invertermos esse mesmo instrumento, passaremos a visualizar não mais a primeira cena, mas uma outra imagem, uma outra cena. Vemos, por exemplo, uma formiga sobre uma pequena folha seca. A formiga estava lá, por certo, desde a primeira observação, porém nosso olhar, no primeiro momento, só nos permitiu nomear a floresta. (p.45)

Continuemos, então, com os relatos, ou, como já diria Certeu (2004), a “organizar as caminhadas”(p.200).

No Pilotis tudo acontece...

O pátio do prédio Kennedy é onde se situa a biblioteca central, no terceiro andar. Situam-se também ali alguns bancos (financeiros). Muitos estudantes ficam por ali, sentados em grupos, individualmente. Uns conversam, riem alto, alguns com fones de ouvido. É um espaço de grande circulação de jovens, especialmente nos intervalos das aulas e nos horários de almoço. À noite o movimento é ainda maior. Muitos cursos funcionando no período noturno.

Certa vez, atravesso, apressadamente, o pátio com destino à Vila dos Diretórios. Precisava xerocopiar um texto e voltar em poucos minutos. Estava atrasada para a aula. Percebo um alvoroço no pátio do prédio Kennedy. Um grande círculo formado por estudantes centrava-se no pátio, em frente à cabine de pagamento do estacionamento. Alguns jovens permaneciam em pé ao redor da roda. Apenas alguns, não muitos.

Horário de almoço. O pátio lotado de estudantes. Um barulho enorme. Interesse-me em entender o que acontecia, quem eram aqueles jovens e em função de que propósitos se reuniam no local. Ao centro do círculo reconheço o jovem representante do Diretório Central dos Estudantes – DCE, que eu havia conhecido na reunião dos bolsistas em outra data. Com todo aquele barulho, esforçava-se em ser ouvido pelos colegas. Refere-se aos jovens presentes como representantes de centros acadêmicos de cursos. De fato o eram, pois assim alguns se identificavam quando tomavam a palavra. Um destes jovens tenta

otimizar o tempo e organizar a pauta da reunião. Tenta objetivar a discussão para que a reunião fosse produtiva. Um dos assuntos... o decreto imposto pela prefeitura vetando a possibilidade de realização de ‘chopadas’ no campus. Este assunto era a grande polêmica do momento. De acordo com rumores ou boatos, moradores residentes nas proximidades da Universidade, especialmente aonde acontecem estas “chopadas”, teriam participado de um abaixo assinado reclamando do barulho que se fazia quando ocorriam estas festas no campus, o que provavelmente teria motivado a feitura do decreto. Além destes assuntos, outros faziam parte do rol de tópicos a serem debatidos no local. Contudo, minha pressa impediu que pudesse observar um pouco mais a reunião. Chama-me a atenção o fato daqueles jovens estarem fazendo uma reunião no centro do ‘pilotis’ do Kennedy num horário de tanto movimento, com um espaço tão vasto na Vila dos Diretórios ou em tantos outros da Universidade. Os estudantes precisavam gritar quando tomavam a palavra. Dispunham apenas de um megafone que ainda assim não era suficiente. Provavelmente foi uma tentativa de fazer os demais alunos da Universidade participarem daquele acontecimento, ou mobilizarem-se. Constituiu, também, uma forma de se fazerem visíveis, ainda que poucos jovens estivessem no entorno, preocupados em ouvir o que se discutia na reunião – dos representantes de centros acadêmicos e DCE – mesmo que o pátio estivesse repleto de jovens, alvoroçados, por toda a parte.

Outro dia resolvo andar pela Universidade novamente. Subo pelos andares do prédio Kennedy e observo os quadros de avisos dos cursos, a movimentação dos jovens pelos corredores. Avisto dois jovens parados conversando em frente a uma escada. Resolvo abordar-lhes e pergunto se conhecem algum colega bolsista que pudesse me conceder uma entrevista. Os jovens citam um nome, mas titubeiam quanto à aceitação do colega em contribuir. Ainda assim, pedem meu contato telefônico para passá-lo. Eu comento que estava com certa dificuldade por conta da falta de disponibilidade de tempo dos jovens. Eles concordam e sugerem: “Por que você não procura nos cursos pré-vestibulares comunitários? Eles costumam freqüentá-los mesmo após entrarem na Universidade!” Achei o comentário bastante preciso para ter vindo de alguém que não conhecia esta realidade. Depois de um tempo conversando, pergunto se são bolsistas. Afirmam timidamente que sim. Relutaram em identificar-se. Bem, peço uma entrevista e eles afirmam que não têm disponibilidade de tempo para um outro dia. Contudo, começamos uma conversa informal

que me traz dados bastante interessantes. Ao final do “bate-papo”, chegam outros jovens que acabaram de sair da aula que termina. Os dois jovens me apresentam a um dos que chegam sugerindo que marcasse uma entrevista com ele. Este último se prontifica imediatamente e ainda exclama: “Pode me ligar qualquer dia em torno deste horário porque tenho muito que lhe contar!” Fico então com os depoimentos informais dos jovens, um contato que me parecia bastante promissor e refletindo sobre minhas novas impressões.

Faz-se aqui pertinente fazer um adendo, destacando um trecho de Milito(1995) a respeito do caminhar do pesquisador etnográfico pelo campo:

O movimentar-se de um antropólogo no campo, por maior que seja o grau de intimidade que tenha com o seu objeto, a intersubjetividade conseguida, o grau de fusão dos horizontes, será regulado também por sua curiosidade, seu interesse, suas incertezas específicas. O conjunto de tais movimentos e vivências compõe o mapa mental da pesquisa, projeto, hipóteses, comprovação, suficiência da comprovação, relativização das projeções pessoais sobre experiências vividas. (p.11)

Estava de tal maneira imbuída pelo tema de pesquisa que andava pela Universidade olhando-a através dele. Para todo, situações me pareciam sinais. Observava os corredores, o pátio, o RDC e até as salas de aula¹⁸.

Na informalidade do Espaço. Ainda no Pilotis! Uma Entrevista Descontraída

Procuro na minha rede de contatos pessoais indicações de jovens para entrevistas. Consigo uma. Envio um e-mail com contato e, quando estou na Universidade no período da noite recebo a ligação do jovem propondo-se a ajudar. Ele estava saindo de uma aula e

¹⁸ Certa vez, entrando numa delas deparo-me com o seguinte aviso escrito no quadro:

Vendo:

Brigadeiro – 1,00

Mousse de maracujá – 2,00

Mousse de Chocolate – 2,00

O Nome de uma menina e o telefone celular.

Presumi que tivesse sido escrito por um aluno com dificuldades financeiras. Em se tratando de PUC, caso fosse um aluno, seria certamente um aluno-bolsista. Liguei. Pensei em comprar um doce e ao mesmo tempo conhecer quem teria posto o anúncio. Ligo pra o telefone na parte da tarde. O jovem afirma que estudava na Universidade, só que na parte da manhã. Logo, não poderia ser encontrado naquele horário. Após muito refletir, achei por bem deixar o contato de lado. Não me sentia bem fazendo uso do trabalho do jovem para colher dados para a pesquisa. Lembrava-me das palavras dos primeiros jovens entrevistados. O dilema ético por eles trazido acompanha-me em minhas andanças. A história fica então inacabada, e da mesma forma a deixo para o leitor, que tem a liberdade de dar-lhe seu próprio acabamento (não somente aqui, mas em todo o trabalho). Fiquemos, todos, com os rastros que ela nos deixa pelo caminho.

poderia dar-me entrevista naquele momento. Diz que traria uns amigos, não imagino que fossem tantos! Estou a postos...

O Pilotis com uma TV voltada para o pátio exibindo um jogo de futebol. Vários rapazes parados em pé em frente ao aparelho. Jovens brancos, negros, de várias idades, todos ali hipnotizados pelas imagens da televisão. Futebol é de fato uma linguagem universal! Faço mais um contato com o jovem e marcamos o encontro com seu grupo. Eu falo em Fast Way e ele diz que não conhece. Ele fala em cabeça do Kennedy e eu não conheço... Nos descrevemos... nossas roupas... marcamos às 19:00h. A entrevista... uma hora e meia de duração. O grupo acabava de entrar na Universidade, estavam no primeiro período. Eram sete. Dois bolsistas, ex-alunos de pré-vestibulares comunitários, outros do PROUNI. Os jovens chegam todos falando ao mesmo tempo, animados, rindo... os meninos são 'estilosos'... um visual 'afro', a pele negra comungando com os cabelos black power, gorro e cabelo com trancinhas 'rasta'... acho muito legal o que vejo... o visual, o estilo, o clima de amizade... muita descontração, cumplicidade. Nitidamente satisfeitos por estarem ali, por fazerem parte daquilo tudo... Pareciam conhecidos de anos! Será?

Sentamos, todos, no estande armado no pátio para o evento sobre esporte e educação, patrocinado pela Rede Globo de televisão. O estande estava vazio, já que as atividades já haviam-se encerrado naquele dia. Usamos umas cadeiras e fizemos uma roda. Coloco o gravador no centro, no chão de carpete do estande. Todos conversam e riem ao mesmo tempo. O fato de estarem entre amigos (e em maioria) faz com que se sintam extremamente à vontade e transformam esta entrevista em uma conversa descontraída. Piadas entre si, trocas de informações sobre disciplinas, xérox de textos... Uma jovem me chama atenção. Ela não é bolsista. A única do grupo. Um deles pergunta se ela pode participar. Eu digo que não há problemas mas ela se sente envergonhada e prefere dar uma volta enquanto os colegas participam. Um jovem fala sobre o gravador. Mais uma vez o gravador! Sugere que testemos antes da gravação preocupando-se com a possibilidade do aparelho não registrar com clareza tantas vozes em uma certa distância. Conversamos um pouco sobre isso... sobre gravadores digitais. Ele parecia conhecer sobre o assunto! O gravador parecia ter intermediado uma aproximação entre nós.

A entrevista me surpreende bastante. Acabam de entrar na Universidade, estão ainda sem o auxílio de transporte e de alimentação, ansiosos em serem inseridos no projeto do FESP. A união do grupo parece ser o principal esteio para superarem as dificuldades. Logo de imediato é o fator que mais fica explícito. Criam uma rede de apoio e de amizade. Uns espelham-se nos outros, orientam-se mutuamente. Claro é que alguns estão em situações mais difíceis do que outros, cada um com suas peculiaridades. As realidades mostram-se

bastante diversas: jovens que vieram de outro estado, de outros municípios, de comunidades populares da cidade do Rio de Janeiro, dentre outras situações. Falam de preconceito, mas também de uma turma em que jovens de várias realidades sociais interagem. Falam das dificuldades, mas mais do que isso, da luta que foi chegar até ali e do quanto estão orgulhosos de terem alcançado os seus objetivos e de estarem na PUC. São bem articulados. Alguns me parecem bastante amadurecidos. O desejo de mudança, de transformação individual e coletiva, parece ser o combustível que os fazem continuar “correndo atrás” – expressão que um deles usa – como uma máquina a todo vapor. Conduzem um debate mediado pelas minhas questões. Um afirma que tentou sete anos o vestibular. Chama-me a atenção o modo como falam das dificuldades que vivenciaram. Foi motivo de gargalhadas o relato de um deles sobre uma das atividades laborativas que já precisou praticar para se sustentar... vender gergelim. Riem todos, inclusive o próprio jovem. Todos parecem se divertir com o encontro¹⁹. Sinto-me tão à vontade que me esqueço, por certos momentos, que sou a entrevistadora e que se tratava de uma pesquisa. Sou bem acolhida pelo grupo. Explicam-me sobre o PROUNI, informações objetivas sobre o sistema. Começa um debate sobre o assunto. Uma discussão sobre as cotas também. Eu os oriento quanto ao FESP. Eles acabavam de entrar na Universidade e não tinham o benefício. “O riso torna as dificuldades da vida mais leves”, é a mensagem que alguns deles tentam passar quando começam a relatar situações de privação pelos quais estariam enfrentando, pela dificuldade com os custos de alimentação, transporte, etc. Declara um deles: “Acho que a gente pode ainda rir disso, não é que esteja acontecendo aquele papo... ‘a gente vai rir disso ainda!’ A gente já ri disso agora! (Todos riem...) O bom da gente tá rindo é que a gente não ri da desgraça alheia. A gente não fere ninguém, não ri de ninguém, a gente ri da nossa própria desgraça.” E o outro... “Acho que brincar às vezes... satirizar a vida... dá uma amenizada, né.” Uma lição de vida. Enquanto alguns choram, lamentam-se, outros encontram no senso de humor, força para enfrentar as adversidades.

Ao final, falam que participam de um grupo de teatro e me convidam para assistir no fim de semana uma peça do grupo. Não seriam os atores desta vez mas, estariam assistindo. A menina que não é bolsista volta e junta-se ao grupo. Um dos jovens fala da união do grupo e do fato de jovens não-bolsistas de sua turma desejarem dele fazer parte.

¹⁹ Todos, inclusive eu! Parecia ter perdido a conotação de entrevista... pelo menos a daquela convencional.

Citam a menina presente como exemplo. Pede que ela fale sobre o que pensa sobre eles. A menina fala com admiração dos colegas. Um deles diz: “Ela é uma burguesinha gente boa!” E todos caem na risada. Acaba a entrevista. Um deles vem conversar comigo sobre a pesquisa. Explico sobre a metodologia. Além deste, outro tem a mesma idade que a minha, o que talvez tenha contribuído para aproximar-me do grupo ainda mais.²⁰ Saio daquele momento bastante contagiada pelo grupo. Aquela entrevista, ou melhor, aquele encontro, ficou na minha memória por um tempo. Sigo em frente... muitas situações ainda estavam por vir...

A Biblioteca: Relatos de Experiências com o Espaço e com o Outro.

Preocupada com a escritura da dissertação e em como faria para materializar toda a pesquisa na forma de texto escrito, sigo para a biblioteca para ler algumas dissertações e teses já defendidas. Precisava de vetores que me esclarecessem. Entro e faço a solicitação do material. Lembro-me do primeiro dia em que entrei na biblioteca. Ficava impressionada com a estrutura e sistematização do funcionamento. Transcrevo minhas lembranças e divido-as com o leitor para que continue seguindo meus passos.

Quando procuro um livro, o faço pelo computador situado na bancada localizada na entrada da biblioteca e anterior à roleta. Se ele está disponível para empréstimo, passo a carteirinha de estudante, com o devido código de barra e o comando é imediatamente enviado à instância responsável. O livro é imediatamente disponibilizado e está à minha espera na bancada da parte interior da biblioteca. Passo pela roleta – antes dela tem uma fila dedicada a pegar chaves de armários para guardar o material e outra destinada para entrega de material e pagamento de multas pendentes. Na roleta, há um funcionário cuja função é conferir os livros que irão sair do local, se estão devidamente cadastrados e autorizar sua saída. Sento-me em uma mesa individual com o material e uma moça senta-se na mesa da frente, abre uma tampa de ferro situada ao lado direito de sua mesa, no chão de carpete. A tampa esconde uma tomada aonde seria conectado o fio de seu laptop. Nunca soube de uma tomada para tal função na lateral das mesas de uma biblioteca. Quando me dou conta de que todas as mesas têm esta tomada e, ainda, alguns estudantes estão trabalhando em frente aos seus laptops. Coisa impressionante! Se o era para mim, o que dirá para os estudantes que sequer têm computadores em suas residências.

²⁰ Tive vontade de ir à peça de teatro. Infelizmente não foi possível. Pensei ainda em ir à Pastoral reivindicar pelos jovens para que fossem incluídos na lista de atendidos do FESP. Achei que não seria certo. Assim como eles, muitos outros teriam necessidades e eu não deveria interferir no trabalho dos profissionais. Além do mais, os próprios jovens sabiam “correr atrás” (expressão muito corriqueira entre eles, bastante coloquial, daí sua manutenção no texto desta dissertação, tentando manter a verossimilhança para o leitor) de seus objetivos e necessidades.

De volta ao momento em que busco subsídio teórico-metodológico para a realização deste trabalho... continuemos, pois, na biblioteca da Universidade. Precisava da orientação de algum funcionário para encontrar um material que estaria situado na estante. Vejo um jovem, negro, com cabelos com tranças “rastafari”, e penso em perguntar-lhe se trabalha ali. Lembro-me dos depoimentos dos jovens a respeito de situações no início do Projeto Bolsa de Ação Social na PUC em que os únicos estudantes negros eram confundidos com os funcionários. Estes incidentes, verídicos ou não, cristalizaram-se como representativos de atitudes preconceituosas para/com os jovens bolsistas da época. Resolvo não pedir ajuda ao jovem. Era, porém, o único que estava próximo a estante. Mas poderia ser um estudante da Universidade. Quando chega uma estudante²¹, pergunto-lhe se sabe de alguém ali que possa me orientar. O jovem com as tranças escuta o diálogo e imediatamente se aproxima. Era ele, de fato, o funcionário. Poderia perfeitamente ser também um aluno em busca de um material.

4.2.

Um Balanço da Caminhada...

De uma geografia preestabelecida, que se estende (se a gente se limita apenas a casa) desde os quatinhos, tão pequenos ‘que não se pode fazer nada deles’ até ao legendário celeiro, desaparecido, ‘que serve para tudo’, os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço. (Certeau, 2004: p.207)

Durante a pesquisa de campo, muitas situações aconteceram. Pistas que levavam a lugares e encontros interessantes, sinais que abriam portas inusitadas, surpreendentes, mas também desencontros, percalços, contrariedades, impasses mas também entaves. Além dos acontecimentos aqui descritos, muitos outros fizeram parte desta jornada. Causaram surpresas, desmentiram velhas crenças, mas ainda repetiram o já sabido. Todos os acontecimentos ocorridos durante este processo foram responsáveis pela construção do sujeito-pesquisador, assim como todos os anteriores a ele, processo este que, por sua vez, continuará permanentemente em movimento, mesmo após o término da dissertação.

O trajeto não estava determinado a priori. Ele foi sendo realizado na medida da caminhada. Cada passo conduzia a outro e assim sucessivamente. O Pesquisador-itinerante

²¹ Essa era mesmo aluna. Estava estudando em uma mesa próxima anteriormente.

deambula pelo campo e se guia pelas pistas que o interpelam pelo caminho. O principal objetivo era o de encontrar jovens bolsistas de cursos variados para participarem das entrevistas. No afã de encontrá-los, eles próprios mostraram o caminho. É como dizem os relatos de Milito (1995), já trazidos, sobre seus passos como pesquisador-participante: “Ao optar pela manutenção das histórias do dia-a-dia da pesquisa, fomos guiados por elas próprias”. (p.12) Cada palavra solta, encontros não-realizados, outros inusitados, significaram fragmentos de suas histórias. O corpo do pesquisador-caminhante foi o instrumento usado para contá-las. Seus depoimentos serão os arremates principais da teia.

Todos os fatos, somados às impressões e percepções aqui relatados e os outros que não puderam ser trazidos, estão presentes, direta ou indiretamente, no modo como estruturei e organizei este trabalho. Entretanto, selecionei aqui apenas algumas das situações que fizeram parte desta empreitada. Aquelas que marcaram meu trajeto. É como diz Milito (1995):

O que as histórias trazem para quem as ouve ou as lê? A ambivalência em que medraram, as emoções desconcertantes e desconcertadas que se entrelaçaram entre seus atores e suas testemunhas, a possibilidade de integrar o imprevisto, detalhes convocados para compor o quadro. Mas, quando contamos histórias, selecionamos personagens, montamos as situações significativas numa cadeia sintagmática que elimina várias outras situações consideradas redundantes ou significantes. Determinamos os detalhes interessantes. (p.13)

O próximo capítulo – último, mas não conclusivo –, tentará unir o quebra-cabeça, trazendo, desta vez, a experiência dos jovens em suas próprias vozes. Convido alguns autores para dialogar com eles. Fica o convite também extensivo ao leitor.

5

A Experiência dos Bolsistas na PUC-Rio: As Próprias Vozes.

Este capítulo fará uso das *vozes dos próprios bolsistas* para relatar suas histórias. Não que este último seja mais significativo que os demais, mas, de fato, suas falas servirão de elo para a composição da teia que vem sendo trabalhada. Claro é que a discussão acerca do tema não é definitiva, já que, em absoluto, esgotar-se-ia ao fim deste trabalho, assim como não se findaram as reflexões e as problematizações que ele suscita. Mas isso não significa que não possamos discutir, mais objetiva e criticamente, alguns aspectos que pudemos perceber e inferir sobre o assunto.

Vinte e oito (28) jovens bolsistas de Ação Social foram entrevistados – vinte (20) mulheres e nove (8) homens –, representativos das várias áreas de conhecimento da Universidade. Área das Ciências Humanas – Direito, Psicologia, Serviço Social, Comunicação Social –, as Licenciaturas – Filosofia, Geografia, Ciências Sociais, Letras e, a área das Ciências Exatas – Engenharia e Informática. Conforme já mencionado no capítulo anterior, contemplar esses vários cursos foi uma opção premeditada, na medida em que procuramos perceber suas experiências, inseridas nos contextos específicos de seus cursos de graduação.

O material das entrevistas foi gravado e transcrito. Após análise de todo o material obtido, organizamos os principais aspectos em categorias. Vamos tratá-las, portanto, sempre ilustradas pelos depoimentos dos jovens.

Conversar sobre suas experiências como universitários da PUC, significa necessariamente remetê-los às vivências antecedentes aos seus ingressos no curso superior. Grande parte dos jovens, que participou desta pesquisa, introduziu seu depoimento com relatos sobre o momento em que optou por realizar uma formação universitária e, ainda, sobre o processo pelo qual passou, antecedente à sua aprovação e classificação no processo seletivo do Vestibular da PUC-Rio.

No primeiro capítulo, foram trazidas questões sobre o quadro educacional brasileiro. Este apresenta um cenário de falta de oportunidades de acesso à educação de qualidade para a grande massa de jovens de baixa renda, de quase todo o país. Grande parte deles não dispõe de condições suficientes para competir com os jovens das “elites” (que, em contrapartida, têm como certo e inquestionável, na maioria esmagadora dos casos, o ingresso no curso superior). O que chamamos de ‘condições suficientes’ – aliás, vai desde o ensino de base qualificado até recursos financeiros para custeio de material didático, transporte, alimentação, dentre outros aspectos. Não é sem razão que os jovens, provenientes de uma elite econômica, ocupem as vagas das instituições de ensino superior gratuitas, além das privadas de maior qualidade e de prestígio social. Neste caso, fica a cargo da grande maioria de jovens de origem popular inserir-se no mercado de trabalho, ocupando as oportunidades de emprego que exigem menor escolaridade e realizando atividades que necessitam menos da habilidade intelectual do que de outras, como a força física, atividades mais burocráticas etc. Estas atividades laborativas costumam ser menos valorizadas no mercado de trabalho e, portanto, com remunerações menores.

Se, por um lado, estes jovens não alcançam o curso superior pela falta das várias condições já sabidas, por outro, a maior parte deles acaba por não acreditar na possibilidade de enveredar por outros caminhos e exclui a formação superior do rol de possibilidades para um projeto de vida futuro.

Os estudantes universitários de origem popular da PUC, personagens centrais deste trabalho, “decidiram”, entretanto, contrariar as expectativas e as estatísticas. E é já neste momento, no da tomada de decisão, que suas caminhadas têm seus pontos de partida.

Os primeiros fatores recorrentes nas falas dos jovens e que, segundo percebemos, diferenciaram as trajetórias, foram *‘os objetivos que os teriam motivado a se aventurarem pelos caminhos do ensino superior.’* Ainda que cada história seja diferente da outra, pudemos perceber dois grandes objetivos, em torno dos quais os jovens encontrariam motivação para buscar o ensino superior.

A expectativa de ascensão e transformação individual pelo viés educativo – nos sentidos financeiro, de status social e de crescimento pessoal –, certamente é a mola propulsora de todos. É unânime, no caso destes jovens, perceber na educação uma “oportunidade” de mudança de vida em vários aspectos além, evidentemente, de

oportunidade de ascensão sócio-econômica. Alguns já tinham certa inserção em projetos sociais nas comunidades, em Igrejas e o conhecimento – propiciado pela formação superior – adviria como subsídio a estas atividades, além da possibilidade de um *status* maior através da obtenção do título superior. Algumas falas demonstraram o que representaria, para alguns deles, o ingresso na Universidade:

Eo/27¹ - Eu cheguei a parar o ensino médio, parei de estudar e fui trabalhar... só que, um ano depois de trabalho eu parei e falei: ‘Não vou conseguir nada na vida se eu não estudar!’ Eu larguei o trabalho, voltei a estudar e coloquei como meta pelo menos ter o ensino superior.

Eo/22 - Hoje, eu com 25... nunca imaginei que com 25 eu fosse me ver dessa maneira... eu vejo que eu estou em cima da linha, que eu tenho que correr! E(...) chegou uma hora que eu falei: ‘Se eu não começar agora, eu não vou sair disso aqui!’(...) As pessoas vão olhar seu diploma!(...) Eu quero aprender e poder crescer!

No entanto, alguns deles trazem ainda, em seus discursos, além destas motivações, um desejo de transformação social e política numa perspectiva coletiva, encontrando na formação universitária (e na expectativa de uma futura realização profissional) ferramentas capazes de promover estas transformações, o exercício da cidadania e a minimização das desigualdades sociais. Este é o caso do graduando de Comunicação Social que, quando questionado sobre o que teria despertado seu desejo de realizar uma formação superior, comenta o seguinte:

Eo/23 - Eu acho que, se você faz algo positivo, toda ação tem uma reação. Se você faz algo positivo, você tende a reverter em algo positivo pra alguém. Então, você, estando numa comunidade... de repente você está servindo de exemplo, servindo de espelho: ‘Pô, o cara está lá na faculdade, maior dificuldade, mas está lá batalhando, querendo um curso superior...’ Aquilo ali pode incentivar outras pessoas. Eu me vejo assim. (...) e eu estou lá todo dia, saindo, batalhando, com meu caderno, minha mochila e aquilo dali, por mais que seja um segundo, o cara deve parar e... ‘Pô! O cara está indo estudar... é maluco!’ (...)Mas, de repente: ‘Se o cara pode, porque eu também não posso? Vou voltar a estudar nem que seja pra sair de lá!’ Eu me vejo assim, sendo um estímulo.(...) E também pra poder melhorar... eu quero, depois da Universidade, fazer comunicação, poder levar um projeto, talvez uma rádio, de repente um projeto social pras crianças, um projeto cultural...

¹ Os entrevistados foram enumerados, de modo aleatório e suas falas serão identificadas pela sigla *Ea* – para entrevistado do sexo feminino, e *Eo* – para entrevistado do sexo masculino. Embora grande parte dos depoimentos seja extraída de um diálogo (já que a maioria das entrevistas ocorreu em grupos), alguns deles serão apresentados, aqui, isoladamente. Desse modo, notar-se-á que alguns “trechos-exemplo” são falas de apenas um estudante e outros constituem diálogos.

É neste momento, então, que se faz essencial distinguir os movimentos pré-vestibulares comunitários um dos outros. Optou-se por privilegiar os jovens necessariamente oriundos destes cursos, partindo da premissa de que as experiências dos jovens estão intrinsecamente relacionadas aos modos de organização e funcionamento destes projetos sociais.

Há alguns que têm, como proposta única auxiliar, estes jovens a serem aprovados nos processos seletivos das Universidades. São os cursos pré-vestibulares independentes. Há outros que fazem parte de movimentos sociais populares com perspectivas e filosofias que, em alguns casos, superam o objetivo mais concreto de preparar jovens academicamente para a aprovação no Exame Vestibular. Pode-se acreditar, ainda, que a passagem por estes projetos vai influenciar nas maneiras como os jovens vão lidar com as adversidades do cotidiano universitário.²

Assim, se, por um lado, não se pode afirmar categoricamente que todos os jovens oriundos dos cursos mais ‘politizados’ pretendem, com a formação superior, não somente uma ascensão individual mas, também, uma transformação sócio-política mais abrangente; por outro lado, a maioria esmagadora dos jovens, que demonstra em seus discursos e nas suas posturas cotidianas uma ideologia revolucionária e transformadora, fez (alguns ainda fazem), certamente, parte destes movimentos.³

Os depoimentos adiante demonstram o que a participação nestes tipos de movimentos sociais representa para alguns estudantes:

²Alguns dos cursos funcionam em espaços cedidos por escolas públicas, aos finais de semana. Os recursos materiais e a estrutura física destes projetos são ainda precários, embora isto seja variável de curso para curso. Os professores, em sua maioria, são ex-alunos que, mesmo após o ingresso na Universidade, permanecem em seus cursos de origem lecionando voluntariamente. Estes ex-alunos ocupam, ainda, boa parte dos cargos de coordenação. Alguns cursos exigem aos alunos o pagamento de uma taxa simbólica, com o objetivo de arcar com as despesas mais essenciais, segundo comentam alguns dos estudantes da pesquisa. Outro dado encontrado ainda é o da existência, nos projetos mais engajados politicamente – caso do PVNC e EDUCAFRO – de ‘cartas de princípios’, aonde constam, entre outros itens, normas e tarefas de aplicação coletivas. A existência deste documento e de uma perspectiva sócio-política, acaba por implicar a todos, inclusive os próprios alunos que, mesmo depois de ingressarem no ensino superior, participam e contribuem para a continuidade do projeto. Alguns jovens trouxeram relatos sobre terem que cumprir tarefas coletivas como: ajudar na arrumação das salas emprestadas pelas escolas públicas antes e após o uso, participar das reuniões ainda enquanto alunos e, mais tarde, como professores voluntários e coordenadores e, também, participarem das decisões.

³Dois dos maiores movimentos, PVNC – pré-vestibular para negros e carentes – e EDUCRAFRO – Educação e Cidadania de afrodescendentes e Carentes³ –, trazem no bojo de suas propostas ideológicas a preocupação e o compromisso de minimizar as desigualdades entre as classes sociais e as raças. Dada sua importância, o atravessamento destes cursos nas vidas e experiências dos jovens será retomado em outros momentos neste capítulo.

Ea/7 - Porque ali nós somos uma comunidade! (...)Quando a gente participa de um projeto desses, você se sente integrado numa rede que está fazendo outra coisa que o governo não está fazendo e que ninguém está fazendo. (...)Então, eu quis retornar... não só por essa coisa de retribuir mas, por porque eu quero participar de uma comunidade, de um processo democrático... eu vou fazer alguma coisa.

Ea/2 - Por ser essa conotação... de um movimento popular...

Ea/1 - Tinha uma reunião geral que era uma vez no mês, em que os prés... até hoje existe isso... (...)que todos os prés, todos os núcleos (EDUCAFRO, por exemplo) vão para a festa da EDUCAFRO, onde têm palestras, onde têm discussões, onde discutem questões. Inclusive, a vitória das cotas na UERJ foi através desse movimento também. (...)A gente tem esse momento, de está discutindo, falando, de estar levantando a problemática... é uma rede.

Ea/2 - Tem toda uma construção! (...)Como o pré é um movimento, tem toda uma questão política. Não se trata de um assistencialismo.

5.1

O Discurso do Outro como Fator Incentivador

Um segundo aspecto aparece bastante em quase todas as histórias da pesquisa. Trata-se da ‘presença de um outro elemento’, funcionando como fator incentivador. Este seria responsável pelo encorajamento (ou impulso) na luta pelo objetivo de ser um estudante universitário.

Assim, quando um jovem foi indagado sobre se haveria muitos outros, provenientes de seus espaços sociais que desejariam ingressar na Universidade, responde afirmativamente. Alega que o que faltaria para grande parte deles não seria o desejo de realizar um curso superior – nem, tampouco, pode-se acrescentar, capacidade – mas sim, oportunidade. Não temos dúvida disso e as discussões do primeiro capítulo se propuseram a demonstrar este quadro através de alguns estudiosos sobre o tema. Retomemos a questão, desta vez, nas vozes dos jovens:

Ea/2 - No início do ano (...) é assim: são duas turmas de 60. (...)O pessoal pegando cadeiras de outras salas pra poder sentar... todo mundo no colo... todo mundo meio tumultuado... dividindo a mesma mesa... maior ‘cabeçada’ mesmo! Muita gente! Um lugar muito apertado! Geralmente a gente ocupa espaço de escolas públicas. (...)O jovem da comunidade... se perguntar... ele quer! O que falta é oportunidade! Começa no início do ano aquele pessoal: 120! (...) Gente! Vai passando os meses... um arruma emprego e fica: ‘O que eu faço agora?’ E um emprego que tem que trabalhar aos sábados! Ele não tem opção! (...)Não tem pra onde correr! E empregos que trabalham aos sábados e domingos, supermercados, por exemplo, shoppings... que são obrigados a estar ali. Então, o que acontece? Começa a evasão. Pessoas que saem por causa de emprego, saem porque têm que

bancar a casa, porque não têm dinheiro pra passagem pra ir pro pré, por falta de muitas coisas!

Da mesma forma, participantes desta pesquisa também encontraram dificuldades e precisaram lidar com estes obstáculos para continuarem buscando uma vaga na Universidade. É neste sentido que se fez pertinente questionar o que os teria levado a acreditar na possibilidade de alcançarem o curso superior e/ou a resistir a tantos entraves. Pudemos extrair, de quase todas as histórias, a presença de um ‘fator’ responsável por incentivá-los a empenharem-se no alcance da meta, o qual denominamos ‘*fator incentivador*’. Estão embutidos nesta expressão desde um diretor de escola que acredita na possibilidade de sucesso de um jovem e, por conta própria, efetua sua inscrição no processo seletivo do Vestibular; um chefe de trabalho que motiva outro estudante a “alçar vôos” mais altos e o incentiva permanentemente no aprimoramento da leitura e aquisição de outros conhecimentos; até um convívio casual com amigos de outra classe social, entre muitos outros casos. Selecionamos alguns exemplos, os mais expressivos, dentre os relatados pelos estudantes:

Ea/2 - Na verdade, eu tive que fazer uma escolha muito difícil: ou eu, de alguma forma, procuro mudar essa minha história, me dando oportunidade de estudar... (...)Eu parei, voltei, desisti uma época de estudar por causa de trabalho, depois voltei, fiquei sete anos sem estudar, foi quando me surgiu o desejo de voltar(...) porque eu tava nesta escola... (...)os professores falavam: ‘Você é tão inteligente! Porque você não procura estudar mais?’ As pessoas comentavam e eu comecei a acreditar em mim! Até então, eu servia pra ser faxineira, pra ser doméstica. E esse foco foi mudando, conforme eu fui tendo contato com pessoas desse colégio. Porque eu me lembro que, no meu segundo grau, as pessoas falavam: ‘você quer ser o que? Um engenheiro? Um professor?’ As pessoas não vão falar isso... o seu destino é ser assalariado!

Ea/6 - Eu fiz o pré-vestibular. (Por vir de uma comunidade um pouco mais carente, a gente não sabe pra onde a gente vai, o que é esse negócio de faculdade...). (...) E lá eu fiquei conhecendo uma professora de espanhol que falou pra mim... E eu queria sempre fazer Letras, só que eu não queria dar aula. Ah! Vou fazer o pré e depois, quem sabe, eu vou estar dentro do curso, me interessar...(...) Eu sempre me interessei muito por línguas e ela falou que existia o curso e me explicou o que era a PUC, porque eu não conhecia a PUC. E de tanto ela falar eu fiquei interessada, comecei a pesquisar, queria saber como era, o que era...

Ea/17 - Eu estava no segundo grau, no terceiro ano. Foi o ano que eu entrei pra Federal de Química e foi até engraçado! (Risos) Foi por causa do meu diretor que eu fiz Vestibular pela primeira vez. Porque, eu entrei pra Federal de Química e era pelo rendimento. Aí eu fui pra Federal até antes do tempo. Quando eu tava fazendo a inscrição, ele: ‘Vai fazer vestibular?’ E eu: ‘Eu não!’ E ele: ‘Faz! Você tem que fazer!’ E eu: ‘Não. Mas eu não estudei, eu não quero, não tenho dinheiro!’ Aí ele: ‘Não! Você tem que fazer. Eu vou pagar

pra você!’ O diretor!(risos) Aí ele pagou e eu tirei B! Ele levantava a mão pro céu, porque, numa escola do Estado, você tirar o conceito B!? Eu tinha feito pra nutrição, depois eu fiz a prova e não passei. Quando eu entrei na Federal de Química... sabe aquele espírito das pessoas? ‘Ah! Vou fazer faculdade!’.

Eo/27 - (...) eu tive oportunidade de começar a entrar em contato com pessoas de classes econômicas superiores e, todos eles ali, os pais que já tinham o ensino superior, já queriam que seus filhos também passassem pro ensino superior, já era mesmo uma cobrança. E eu, convivendo nesse meio também eu...(...) Passou a ser uma cobrança minha também. Até porque, aquele ali é seu ambiente, são seus amigos, então você não quer ficar pra trás, também.

Houve ainda relatos apontando para o núcleo familiar como esteio motivacional, mas definitivamente este foi o aspecto menos mencionado pelos estudantes. Aliás, muitos jovens queixavam-se de que suas famílias não incentivavam seus ingressos no curso superior. Muitas delas – tendo seus membros, de um modo geral, baixa escolaridade –, viam, no ensino médio, ou até no fundamental, tempo suficiente para que os filhos encerrassem a carreira de estudantes e se inserirem no mercado de trabalho. Isto, em parte, pelas dificuldades financeiras e, noutra, talvez, por uma questão cultural.⁴ Vamos conhecer duas destas histórias e onde teriam surgido, nestes casos, os fatores de incentivo:

Ea/14 - O incentivo maior que eu tive pra entrar na Universidade foi o estágio que fiz quando estava fazendo segundo grau técnico. O meu supervisor... (...)era uma pessoa(...)que tinha uma visão de mundo muito legal. Lia sobre tudo, levava as discussões pra gente fazer junto com ele... (...) e ele sempre falava pra gente fazer a Universidade, da gente buscar, de ver o pré-vestibular porque era fundamental. Em casa eu não tinha esse incentivo porque, pro meu pai e pra minha mãe... eu terminei o segundo grau tava bom. Pra minha condição social (...) era o máximo! Terminei o segundo grau e já tava trabalhando, então já tava legal! Muito até por falta de informação e... como fazer pra viabilizar se eu quisesse fazer a Universidade?

Ea/13 - No meu caso, foi um pouquinho teimosia. (...) Quando eu acabei a oitava série, eu ouvi do meu pai... (...)que não era pra eu fazer segundo grau... eu era mulher e tinha que ficar atrás do forno, atrás do fogão, fazendo comida, casar, aquelas coisas de sempre. Aí eu me revoltei, sabe. Aí eu corri atrás, fiz meu segundo grau, depois eu parei, eu fiquei quatro anos só trabalhando... não tinha certeza do que eu queria fazer(...)! No segundo grau é que nasce isso. Se não tivesse feito o segundo grau, convivido com as pessoas no segundo grau, não iria fazer faculdade...(...)É, porque, todo mundo fala... “Pô, vamos fazer o que na faculdade?” ou: “Você já decidiu?”, diziam os professores, então.

⁴ Vale salientar que isto não é uma regra. Também não se trata, aqui, de estigmatizar as famílias de baixa renda como responsáveis pelo desestímulo de seus filhos frente à possibilidade de uma trajetória universitária. Apenas a constatação de um comportamento/posicionamento de algumas famílias que pode ser, tanto resultado de uma condição financeira precária, quanto de uma questão cultural.

Os ‘fatores incentivadores’ não estiveram presentes somente no início do trajeto, atuando como “pontapés” iniciais, mas, também, durante o período em que alguns deles foram pré-vestibulandos comunitários. Desta maneira, o próprio curso pré-vestibular poderia ser incluído na lista dos incentivadores, quer atuando de forma direta ou, ainda, indiretamente. Com a permanência dos ex-alunos (recém aprovados nas Universidades), como professores voluntários nestes cursos, cria-se uma rede de comunicação entre os jovens. Uns acabam servindo de espelhos e de referências para outros. Servem de exemplos concretos de que é possível atingir a meta, mesmo com tantas contrariedades e obstáculos. A rede de apoio criada entre os jovens, em alguns destes cursos, contribui em grande escala para que os estudantes não desistam diante dos impasses e para que encontrem e criem estratégias coletivas de superação destas dificuldades. Vejamos o modo como alguns deles relatam suas experiências durante o pré-vestibular:

Ea/1 - Fora os grupos de estudos durante a semana que a gente fazia.(...) A gente se reunia porque, a gente sabia que, uma hora por semana, de cada disciplina, pra ver todas as matérias que têm no ensino médio... (...) pra gente ficava muito pouco. A gente se reunia, aos fins de semana, na casa de um dos colegas da sala que cedeu a parte de cima da laje dele. No terraço. A gente conseguiu quadro, cadeiras, doações mesmo. E ali a gente se reunia todos os dias pra estudar matemática, reforçar física e até mesmo pra ajudar os colegas. Então a gente combinou: ‘Olha, quem for bom em matemática (ou em outra disciplina) ajuda os outros que estão com dificuldade.’ (...)E a gente se reunia ali pra fazer os exercícios que o professor passava nos finais de semana(...).

5.2

Entre a Felicidade da Conquista e o Temor do Desconhecido

A aprovação dos jovens na Universidade os teria feito vivenciar, antes mesmo do ingresso, uma gama de sensações das mais variadas, apesar de algumas delas serem praticamente comuns a todos os jovens, manifestando-se de modos particulares.

O sentimento comum a todos eles é o de orgulho de terem conquistado um objetivo. Foram bastante comuns discursos de jovens afirmando que, depois do grande esforço para atingir a meta almejada, iriam-se dedicar ao máximo durante a formação universitária, aproveitando tudo o que este espaço teria para lhes oferecer. Vejamos como alguns descrevem essa relação com a PUC:

Eo/23 - (...)tem reunião, a gente está presente! Então, a gente tem esse interesse, de estar por dentro do que está acontecendo na faculdade. (...)A gente está no CA, pergunta o que está acontecendo, o que o CA está fazendo como atividade. Está tendo aula de teatro aqui, a gente está participando(...). As palestras que estão tendo pra lançamento dos documentários, a gente está participando também. Não tem em outras faculdades. Muito difícil você ver palestras que nem aqui! E as atividades extracurriculares... a gente está sempre presente! Então, além de tudo, a gente pode ‘sugar’ o máximo e a gente está ‘sugando’ o máximo da faculdade nesse sentido.

Ea/1 - Pra mim, a questão de estar aqui na PUC.. eu acho que eu estou aproveitando a PUC... o que ela tem pra me oferecer. Porque a gente sabe que tem que ter nível superior!

Ea/2 - E sugar...

Ea/1 - Sugar o que a gente puder aqui!

Em se tratando ainda do momento antecedente à entrada na PUC (quando recebem a notícia da aprovação no vestibular), o primeiro aspecto que distingue as experiências dos jovens refere-se ao sentimento de cada um em relação à própria PUC, isto é, ao *significado que o fato de ‘ser estudante da PUC’ teria na vida de cada um deles*.

O sonho de entrar na Universidade foi o maior motivador de todo o esforço realizado e a aprovação no vestibular significaria, para todos, a realização deste sonho. Entretanto, “ir para a PUC” traz significados distintos para cada um dos jovens. Alguns comentam que, já na preparação para o vestibular, tinham como alvo principal a aprovação específica para a PUC-Rio. Quase todos atraídos pela grande infra-estrutura da Universidade, aliada à possibilidade de não perderem dias letivos por conta de greves que comumente ocorrem nas Universidades públicas brasileiras. Alguns tomaram conhecimento, previamente, da possibilidade de receberem auxílios transporte e alimentação através do projeto do FESP.⁵

Para os que tinham além do sonho de estudar numa Universidade, o de serem estudantes da PUC-Rio, a aprovação e possibilidade concreta de ingresso nesta instituição significaria a concretização de dois sonhos simultâneos. A fala a seguir mostra este significado para um dos entrevistados:

⁵ Este último caso, entretanto, refere-se aos alunos que mais recentemente ingressaram na Universidade, já que, no início do projeto, o FESP atendia muito precariamente, com pouquíssimos recursos, além de não ser tão amplamente divulgado como no momento atual. Principalmente pela rede de comunicação que se estabelece entre os estudantes através dos cursos pré-vestibulares comunitários. A questão dos alunos procurarem a PUC em função da expectativa criada pelos coordenadores e professores dos cursos de que seriam automaticamente beneficiados pelo FESP, imediatamente após a entrada na Universidade, foi motivo de preocupação por parte da instituição, que iniciou um trabalho de conscientização dos integrantes dos cursos com a preocupação em não absorver tantos jovens nos projetos e no quadro de alunos bolsistas da Universidade. Ver capítulo 2 – programa de ação social na PUC-Rio.

Ea/6 - A professora de espanhol (...) falou pra mim que existia o curso e me explicou o que era a PUC(...). E (...)de tanto ela falar eu fiquei interessada, comecei a pesquisar(...). E eu comecei a querer vir pra PUC! Quando eu fiquei sabendo, até pelo contato que eu tinha com pessoas universitárias(...), eu fiquei sabendo quais eram as melhores Universidades. Você vai começando a interagir naquele meio. E eu comecei a querer entrar só pra PUC! Já virou um sonho mesmo de entrar aqui!

Ea/4 - (...)Eu fiz o vestibular pra PUC mas, fiz pra UERJ também. Mas eu, diferente da B., queria vir pra PUC! Eu não tinha noção, mas o pré-vestibular mesmo... já estava fazendo uma política do pessoal vir pra PUC! “Ah, porque é melhor! O meu curso era melhor na PUC!

Para outro grupo de jovens, os dois acontecimentos (o de ter sido aprovado e o de ser aluno da PUC), não tinham o mesmo significado. Enquanto comemoravam e se orgulhavam da aprovação no vestibular e, de estarem ingressando numa Universidade, por outro, sentiam certa frustração em não estarem indo para uma Universidade pública. Para estes estudantes, o sonho de conquistar uma vaga no ensino superior, coincidia com o sonho de ser estudante de uma instituição pública.

As razões seriam muitas, mas podemos inferir algumas delas. Alguns se baseariam na crença em uma ideologia de transformação social e política, em uma democratização do ensino público superior, de modo que as vagas das Universidades (que são gratuitas e que deveriam ser para todos), passassem a ser ocupadas também pelos estudantes das classes sociais populares.⁶ Além disso, outro motivo seria também o fato de terem que adentrar num espaço cuja maioria de alunos pertenceria a uma ‘elite econômica’. O status de ter sido aprovado no vestibular e de fazer parte da Universidade pública ainda é, para muitos, sinônimo de sucesso. A diversidade sócio-cultural, presente no corpo discente das instituições públicas, ainda é maior do que nas Universidades particulares, ainda que isto não se confirme no caso de alguns cursos de maior procura. Contudo, alguns dos jovens chegaram a comentar sobre o quanto sonhavam em fazer parte dos movimentos políticos que acontecem na Universidade pública, das reivindicações por uma Universidade democrática e igualitária. Nestes casos, ser estudante de uma Universidade pública significaria a possibilidade de um espaço de militância, dando continuidade ao que praticavam nos cursos pré-vestibulares comunitários dos quais alguns deles faziam parte.

⁶ Que acabam sendo excluídos em detrimento de uma elite econômica.

Em se tratando da influência destes cursos pré-vestibulares na escolha dos estudantes para as públicas ou para a PUC, os casos variavam. Embora tenhamos constatado, nos casos mais recentes, o incentivo destes cursos para que seus alunos procurassem a PUC (em razão da possibilidade de atendimento pelo FESP⁷), em contrapartida, outros cursos incentivariam os alunos a cursar o ensino superior público, neste caso, motivados por uma ideologia política. Houve caso de, no próprio curso pré-vestibular, ocorrer uma diferenciação e estigmatização dos estudantes que faziam parte da PUC, como se o fato de estudar nesta Universidade significasse a traição de um ideal ou algo similar a um pacto com o ‘sistema capitalista’, considerado como o maior responsável pela opressão às camadas populares.

Vejamos como teriam acontecido algumas dessas trajetórias, no início:

Ea/19 - Mas eu queria UERJ, eu não queria PUC! Eu achava que a coisa só ia se realizar se fosse numa Federal, no Fundão!(...) Não sonhava muito com Fundão não, queria UERJ! (...)Pelo nome e aí já tinha alguém que falava alguma coisa... reivindicação, sempre muita ativa... tinha uma amiga minha que estudou no CAP da UERJ... era cheio de benefícios, de agitação, de movimento em termos de direitos... então, eu queria UERJ. Aí eu fiz a PUC... Tinha uma coisa que a gente já sofria antes. Dentro do pré-vestibular, a PUC não era tão difundida pros alunos. Era uma opção, que entrava pela parceria com o curso, mas aqui dentro, a gente tinha o preconceito de quem entra pra PUC...

Eo/28 - Ainda tem um pouco...

Ea/19 - Porque tinha a visão negativa de que era mais fácil...

Eo/28 - O vestibular...

Ea/19 - ...tinha a coisa do particular e aí, se era função do Estado ou não era... é benefício ou não é... é obrigação e não é... e aí é era uma confusão! E pra quem não tava era uma oportunidade mas, ao mesmo tempo, dizer que ia tentar a PUC (...) virou alvo pra algumas pessoas!

Ea/17 - A princípio, eu tinha muita resistência em fazer vestibular pra PUC, por toda essa questão de... meu sonho sempre foi estudar em faculdade pública! Meu objetivo era esse. Mas, enfim, eu tentei passar pras públicas, fiz inscrição pra todas, fiz inscrição pra PUC, fiz pra todas e só passei pra PUC.

A necessidade de ter que conviver com um grupo social extremamente diferenciado do seu habitual e, ainda mais, numa Universidade organizada e estruturada em função de um outro perfil de estudante, também desencadeou, em grande parte dos jovens da pesquisa, um sentimento de frustração diante da necessidade de ter que estudar na PUC. Entretanto, a apreensão de adentrar num território estrangeiro e de ter que conviver neste

⁷ Ver capítulo 2 – *O Programa de Ação Social da PUC-Rio: Vozes da Instituição*.

espaço, acompanhou (neste princípio de trajeto a caminho da Universidade) não só este grupo mas, também, os demais estudantes entrevistados.

Muitos jovens se disseram preocupados também quanto ao que iriam encontrar na Universidade após o ingresso. Tinham imagens negativas⁸ sobre os estudantes ‘das elites’.

Adiante, destacam-se mais dois argumentos sobre a apreensão inicial e sobre as representações que teriam sobre o que iriam encontrar:

Ea/11 - No início, eu fiquei meio apreensiva... de pessoas... sei lá... discriminarem... Porque, esse processo de cotas, de PROUNI, já foi um embate muito longo. Eu participei da votação da lei, fui na assembléia legislativa. Porque o movimento de que eu fiz parte lutou muito pra isso! Então... como é que eles vão recepcionar a gente? Porque eles já... ‘Ah! São pessoas incapazes! Se precisam disso é porque não estudam!’ Sempre viam a gente como inferiores! E... pensava: ‘se eles chegarem na faculdade e não conseguirem acompanhar o ritmo de estudo?’”

Ea/1 - Eu soube que passei pra PUC primeiro que a X, porque eu entrei pelo ENEM. E eu fiquei feliz por já ter a certeza de estar numa Universidade mas, ao mesmo tempo, uma angústia porque... eu estou sozinha lá, sabe! O que vai ser de mim? E aí eu soube que a X. passou e, então, foi a maior felicidade!

Vejamos o próximo relato:

P⁹ - Porque você não queria vir pra cá antes?

Ea/17 - Porque eu imaginava que aqui só tinha riquinho... sei lá... UFRJ tem mais nome! UFRJ... pública... o sonho de estudar numa Universidade pública... essas coisas que a gente tem. E, por você fazer um pré-vestibular comunitário também, tem muito isso, deles incentivarem você a passar pra Universidade pública.

Portanto, os sentimentos que acometeram os jovens variavam. Alguns temiam possíveis atitudes discriminatórias por parte dos alunos de classe média/alta, pelo fato de serem bolsistas e/ou de serem de origem popular. Houve ainda a preocupação de um isolamento frente à dificuldade de interação entre estudantes de realidades distintas. Outros temiam não acompanharem o ritmo acadêmico dos demais estudantes (e isto incluía a preocupação de uma possível segregação ou rotulação por parte dos professores) e ainda sofrerem discriminação quanto à raça, numa Universidade de maioria de estudantes

⁸ Vale salientar que – mesmo como dados empíricos – os estigmas vigoram, provavelmente (pude notar isto nas aulas que participei na Graduação), tanto no imaginário dos jovens de baixa renda em relação aos das ‘elites’, quanto o inverso, levando em conta que, embora freqüentem a mesma cidade, a aproximação entre os grupos é bastante precária num contexto urbano que segrega mais do que aproxima.

⁹ P = pesquisador.

brancos. Entretanto, houve ainda aqueles que, apesar de curiosos, mostravam-se despreocupados quanto a estes aspectos. Outros depoimentos mostram mais concretamente como alguns deles relatam terem vivenciado este início:

Ea/17 - No início eu tinha um certo receio das pessoas daqui. Porque, poxa! PUC! Rico! A Universidade mais cara do Rio. Eu estava... ‘Eu? Vir pra cá?’

Ea/20 - Eu vou ser sincera com vocês: eu fiquei com um pouco de receio. Porque, antes de começarem as aulas... a visão que a gente tem da PUC é uma visão de alunos ‘elitizados’! Aí, eu fui entrar no orkut pra pesquisar... ‘vou ver quem são as pessoas...’ (risos)

Todos: (Risos.)

Eo/23 - O que eu vou encontrar por lá... (risos)

Ea/20 - O que eu vou encarar, né... (risos)

Ea/7 - Mas é uma coisa que amedronta. Quando a gente chega, quando a gente vem... a gente, que vem de uma classe mais baixa, (...)está tão acostumada na sociedade a ser rebaixada, que quando você chega aqui, você fica: ‘Meu Deus!’... Mas aí, tem aquela coisa... ‘Ah, estou numa Universidade! Não posso me deixar rebaixar.’ Mas, amedronta sim, mas (...)agora eu já estou mais tranqüila, não deixei de fazer nada, não deixei de me sentir igual a todo mundo, mas é uma coisa que complica... ‘Ah, eu sou bolsista!’ Isso, na cabeça da gente... a gente fica afirmando... ‘Não é problema! Não é problema! Não é problema!’ Mas no fundo é meio complicador sim.

Enfim, é deste modo que os jovens ingressam na PUC-Rio: acometidos por uma confusão de expectativas e de sensações (de um lado a preocupação em conviver num espaço onde prevalece uma realidade discrepante das suas próprias; de outro, um sentimento de orgulho, de sucesso e de conquista de um objetivo, mesclado ainda com um certo conflito quanto a ter que preterir suas convicções e ideologias políticas em função de uma vaga na Universidade). Citem-se, ainda, preocupações com o auto-sustento, e a conciliação entre formação acadêmica e trabalho fora do espaço da Universidade que lhes garante o sustento (entre muitos outros aspectos). E é ainda neste espaço, no seu cotidiano, que irão, efetivamente, lidar com todas estas e outras questões, através da interação com os demais atores sociais.

5.3

Um Estrangeiro no ‘Mundo da PUC’: A Construção da Identidade de Aluno

A entrada na PUC – um novo espaço de sociabilidade com culturas, formas de vida, condições sócio-econômicas específicas –, causou um grande impacto na maioria dos jovens da pesquisa. A expressão ‘mundo da PUC’ foi utilizada algumas vezes, por vários estudantes, quando comentam sobre suas primeiras experiências na Universidade.

Grande parte deles se impressiona com quase tudo. Mencionam os modos de se vestir, os gestos, posturas e gírias dos outros estudantes, os temas das conversas entre os alunos, as facilidades de aquisição material que possuem, a infra-estrutura que a Universidade oferece, os preços da alimentação nas lanchonetes etc. O sentimento de “estrangeirismo” é praticamente unânime, no princípio.

Logo, um dos aspectos que ficou mais proeminente nos depoimentos foram as sensações de não-pertencimento, de deslocamento e de isolamento. Vários estudantes deles descreveram o primeiro dia de aula como o momento de um grande reencontro de estudantes das ‘elites’. Mesmo que os alunos das classes mais favorecidas tenham estudado em colégios diferentes, identificavam-se por terem os mesmos referenciais, pelos locais frequentados, por conhecerem os colégios, seja pelos nomes ou pelos amigos. Em contrapartida, os bolsistas se sentiam – boa parte deles – sem referenciais. Segue em destaque diálogos de grupos, revivendo as sensações e as impressões que cada um dos membros teria vivenciado no momento no início:

Ea/1 - É um mundo da PUC! É algo à parte! É tudo algo à parte!

Ea/4 - Eu levei um choque porque eu não conhecia essa cultura. E eu sempre rodava no Leblon, já tinha tido aula mas era totalmente diferente do que eu imaginava!

Ea/1 - Desde a hora que a gente entra por essa porta, as pessoas são diferentes. Não têm cara de pobre... (risos). Grosso modo, andam diferentes, falam diferentes, se portam diferentes! A gente está acostumada com uma cultura popular que é a das comunidades(...), então é um universo diferenciado, porque é marcado por tradições diferentes, é algo à parte... é burguesia! É elite! Não falando de uma forma discriminatória, mas... é uma forma diferenciada... tanto o olhar quanto o falar...

Ea/4 - Uma riqueza de culturas! Pessoas de fora... estrangeiros... muitos... você... escutando o pessoal falando...

Ea/1 - Quando a X. falou que é um mundo, é porque é um mundo mesmo! Parece que é algo à parte! Não é um lugar que a gente está acostumada a lidar! Pra quem está acostumada no mundo Zona Sul, a PUC é muito família deles. Eu ouço conversa do pessoal falando. Parece que a PUC sempre fez parte... ainda mais quando eles entram aqui e vêm amigos, passam por vários colégios já tradicionais aqui da Zona Sul, e se encontram aqui na PUC. Pra gente não. A gente não tinha referência aqui. A gente sempre estudou em escola pública, então a gente tinha referências diferentes. As nossas referências éramos nós! No início a gente fica muito no vazio. Eles são muito diferentes da gente. Até a gente se adaptar e ir criando laços e vendo que a gente nem é tão extremo assim... a gente tinha muito que criar as referências!

Ea/15 - Quando você chega aqui, por mais que você saiba das desigualdades que existem, das diferenças de pensamento... a gente é minoria ainda... você é meio que...

Ea/16 - Sufocado...

Ea/15 - É, sufocado... por uma visão de mundo, por experiências que eles têm em comum, eles viajaram pros mesmos lugares, freqüentam outros lugares. E a sua referência é totalmente outra. Então você fica meio sem referência mesmo, tanto de uma pessoa pra se relacionar, quanto pra conversar. A experiência é muito diferente. Você se depara muito com essa diferença social na pele, porque o tempo todo você é lembrado de que...

Ea/15 - O papo do pessoal, no primeiro trabalho, na aula: reuniu a galera...(...)

- ‘Ah! Você estudou onde?’

Não pergunta nem o teu nome, sabe! É... aonde você mora? Onde você estudou? Aí eu falei:

- ‘No Paulo de Frontin, colégio público!

- Ah! Aonde?’

- Ali no Rio Comprido, perto da Tijuca.

- Ah! Perto do Carrece?’

É um colégio caríssimo que tem ali...

- ‘Ah tá! Sei aonde é!’

A referência não era o colégio! Era o Carrece, que o pessoal conhecia gente que tinha estudado lá. É estranho! A gente foi fazer um trabalho uma vez lá na Praça Sans Pena.(...)
Todo mundo falando de Disney, Disney... (risos), aí eu falei pra C.:

- ‘Vamos passear, vai! (risos) Vamos sair daqui!’

Porque você não tem papo pra conversar com eles! Você não tem o que falar! Então, começam a falar e você: ‘Vamos sair, estamos sobrando aqui!’

Curioso foi um acontecimento ocorrido numa entrevista com três (03) estudantes, duas delas do mesmo curso e amigas próximas. A terceira, graduanda de outro curso, havia conhecido as demais através de uma disciplina eletiva que realizaram juntas. O contato da última jovem com as primeiras dava-se, até então, de modo superficial, já que não se conheciam mais profundamente. Quando indagadas a respeito da experiência da entrada na PUC, travam o seguinte diálogo:

Ea/10 - Nossa! A minha foi traumática!(...) É porque eu não morava no Rio, eu morava no interior.

Ea/11 - É mais um ponto em comum!!!(risos)

Ea/10 - ...então eu vim pra cá e, pra mim foi meio que um choque! Eu tranquei a faculdade no primeiro semestre, fui pra casa...

P - Você morava aonde?

Ea/10 - Eu morava em largo de Muriaé, perto de Itaperuna...

Ea/11 - Aaaaah! Você morava perto dos meus parentes!(risos)

Ea/10 - Onde?

Ea/11 - Muriaé!

Ea/10 - Ai, que legal!

P - Mas porque que foi traumático?

Ea/10 - Porque eu vim pra cá, eu morava com uma amiga, mas minha mãe ficou lá, meu pai ficou lá. Eu cheguei, não conhecia ninguém, todo mundo conhecia alguém de algum lugar e, eu não conhecia ninguém.! Às vezes eu ficava no vácuo, sozinha. E depois que eu fui me adaptando. Mas, no início...

Dois aspectos chamaram atenção neste trecho. O primeiro em relação à sensação de solidão, de inadequação, de “estrangeirismo”, que uma das jovens parece ter vivenciado na entrada para a Universidade, culminando inclusive no trancamento da matrícula e no retorno para sua cidade de origem. O segundo aspecto percebido é o modo como as jovens vão descobrindo características comuns nas suas histórias de vida, nas origens e, como essa identificação deixa a impressão de um acolhimento, de uma sensação de pertencimento e de aliança entre as jovens.

O impacto da entrada na PUC foi significativo para praticamente todos eles. Porém, cada jovem vai usar uma maneira própria de lidar com este estranhamento. No caso da estudante a seguir, quando fala sobre o que mais a impressionou no momento da entrada na PUC, diz que:

Ea/5 - Mais essa questão... das pessoas mesmo! Não só pelo modo de se vestir mas, até, pelo modo de falar. A gente percebe a diferença. E várias pessoas também... eu já ouvi falar que... só pela aparência dá pra ver quem é pobre e quem não é. Então, no início(...), por não ter esse contato antes, eu me sentia bastante constrangida. Eu já sou uma pessoa tímida, então eu fiquei bastante acanhada. Não falava com quase ninguém, demorei um tempinho pra conseguir fazer uma amizade. Eu ficava observando quem eu achava que tinha mais a ver comigo, com meu ‘mundinho’. Um período mesmo de adaptação que foi mais difícil.

Pode-se perceber no trecho acima a tentativa da jovem em adaptar-se ao novo espaço, procurando aproximar-se daqueles que lhe pareciam mais com sua maneira de ser. A sensação de estrangeirismo pode ser verificada também nos próximos relatos. Vejamos as maneiras com as quais cada estudante vai-se encontrar para lidar com a questão:

Ea/15 - A entrada foi...

Ea/16 - Chocante!

Ea/15 - Foi chocante! Porque a gente vê pessoas completamente diferentes do nível social que a gente vem. Então, de início, foi muito difícil. Eu lembro quando eu cheguei na primeira aula, que eu vi aquela turma imensa! Ninguém! Aí, na outra aula é que eu fui encontrar elas (referindo-se às amigas presentes), aí eu pensei assim: ‘Ah! Agora já vai ser uma força a mais, alguém que vem do mesmo lugar que eu. A gente vai poder estar mais junto!’ Porque ter contato com as pessoas era um pouco difícil no começo.

No caso da jovem, estudante do curso de Direito, ela afirma que:

Ea/13 - É por isso que eu falo que eu sou meio estranha “no ninho”. Porque, o pessoal de Serviço Social, a maioria é bolsista. Então, no primeiro período que eu vim pra cá, eu chegava umas cinco horas da tarde porque eu não fazia estágio ainda, e eu ficava assistindo aulas com eles. Porque todas as pessoas eram bolsistas e todas as pessoas eram do meu grupo social. Só que aí você percebe que você mesmo se exclui um pouco da sua turma, da faculdade

Cumpre ressaltar que os espaços da Universidade, principalmente as salas de aula, são as arenas onde as diferenças surgem e onde os conflitos, mas também negociações, ocorrem. Os jovens entram apreensivos com o novo espaço, tão diferente de seu contexto social habitual. Além disso, são acompanhados por crenças pré-concebidas, valores antes ‘cristalizados’, assim como todos os demais atores sociais com os quais irão interagir. Houve os que salientaram que, por mais que tivessem uma representação prévia do que, supostamente, poderiam encontrar, as surpresas foram ainda maiores. Mas elas foram de todas as ordens. De um lado, corroboraram velhos pensamentos e antigas representações e, de outro, possibilitavam suas re-significações. É desse modo, estando atravessados por uma confusão de sentimentos e de expectativas, que estes jovens vão interagir com os demais atores da Universidade.

5.4

As Muitas Maneiras de Sobrevivência na Terra do Outro

Imbuídos da sensação de estrangeirismo e da preocupação com os possíveis problemas que poderiam vir a enfrentar, conforme nos fazem crer alguns dos discursos já destacados, cada jovem vai escolher um modo próprio de interagir no novo espaço. Organizamos estas maneiras em três movimentos de acordo com os modos de interação que ficaram mais proeminentes, e os denominamos *negociação*, *enfretamento* e *confronto*.¹⁰ Tais movimentos serão descritos a seguir.

Ora, como se pôde perceber, as salas de aula são os espaços de interação e de maior aproximação entre os jovens com os demais alunos e com o corpo docente. Na medida em que entram na Universidade, o primeiro dia de aula costuma ser o primeiro contato mais concreto entre estes atores sendo, sinceramente, neste momento que as diferenças vêm à tona pela primeira vez, de forma mais concreta.¹¹

Logo de imediato, algumas experiências relatadas nos levam a crer que, muito embora o estudante, oriundo de espaço popular, já venha fazendo parte do corpo discente da Universidade desde o início da implementação do Projeto de Ação Social, apesar disso, alguns membros da instituição ainda não percebem este estudante, ou mesmo, não notam, de fato, o alunado na sua diversidade. Na relação com alguns professores, as sensações de estrangeirismo e de invisibilidade dentro da Universidade acirram-se e os jovens são levados a escolherem modos próprios de lidarem com as situações.

Vejamos o seguinte diálogo de um grupo de estudantes:

Ea/2 - (...)Eu lembro do primeiro dia de aula na PUC. A professora fez uma roda e ela falou que a gente olhasse um pro outro e ficamos, assim... se olhando... e ela falou... olha o discurso... a X. tava até presente: ‘Vocês podem perceber que não há nenhum negro na sala.’ E depois a professora falou assim: ‘E, com certeza, aqui também não há nenhum aluno de escola pública.’ (risos) Aí eu olhei pra Y. e falei... gente, eu não posso me camuflar aqui dentro. Eu tenho que ser o que eu sou... a questão da minha identidade! Apesar de eu

¹⁰ Organizamos as maneiras de interação dos jovens em grupos, para melhor compreensão. Contudo, não perdemos de vista o fato de que as ações são todas diferentes entre si. As maneiras e os artifícios com que cada jovem vai interagir com os demais atores, no cotidiano, são singulares.

¹¹ Pode-se ter observado isto no item anterior sobre o primeiro impacto na entrada.

ser ruiva e tudo... não interessa! Eu sou e eu tenho orgulho de ser o que eu sou. Eu comecei a entreolhar pra Y., que eu já conhecia, aí, daqui a pouco a gente levantou o dedo e ela (a professora) falou assim: ‘Pois não?’ ‘É que sou de escola pública.’ ‘Ah! Você é Pedro Segundo, CAP UERJ, UFRJ ou CEFET?’

Ea/1 - E com ar de deboche, porque ela é muito debochada!

Ea/2 - Com ar de deboche! E de perna cruzada! ‘Você é do Pedro Segundo, CAP UERJ, UFRJ...?’ Eu olhei pra ela e: ‘Não. Eu sou do Colégio Estadual André Moroá, aqui da Praça Sibélio’. E todo mundo olhando, como... assim... se fosse... um extra-terrestre que parou, que baixou ali na sala, sabe! Então, são alguns discursos que você... o quanto realmente somos excluídos a todo momento. É muito difícil.

Podemos inferir certos aspectos a partir deste trecho. Alguns jovens têm feito um esforço no sentido de fazer-se perceber pela comunidade escolar. O professor, segundo a percepção do jovem (propondo uma atividade de recepção e de reconhecimento do público para quem destinaria seu trabalho, além de uma possível tentativa de integração entre os alunos), parece não ter se dado conta – por desconhecimento ou outro motivo –, da existência de um outro perfil de estudante que, ainda que em minoria, faz parte do corpo discente da Universidade. Este estudante, por sua vez, esforça-se em fazer-se visível e em ser reconhecido como parte do espaço e, ainda, com sua postura, convoca o professor a re-significar seus pressupostos e sua visão sobre seu espaço de trabalho, seu modo de abordar os alunos e sua didática.

Estes jovens, ao que parece, colocam-se e afirmam sua identidade e origem social, mas o fazem na medida em que são ‘convocados’ pelas circunstâncias. O discurso destes e de outros que agem de modos semelhantes, apontam para um jovem que está aberto a negociações, a interações com os demais mas, quando afetado, coloca-se com suas posturas, convicções e deixa clara sua origem e lugar social. Escolhemos o termo *enfretamento* para categorizar as formas que estes jovens, especificamente, optam para lidar com as situações e construir uma identidade de estudantes dentro da Universidade. Tomemos contato, desta vez, com dois diálogos diferentes, de um mesmo grupo de estudantes:

Eo/22 - Eu, no primeiro dia de aula... no fundo da sala...

Eo/23 - Ele foi o único que falou...

Eo/22 - O professor pediu pros alunos se apresentarem e falarem qual é a origem da escola, da onde vinha e eu fui lá e disse: ‘Eu vim do PROUNI!’

Eo/21 - Tem gente que tem vergonha...

Eo/22 - O pessoal... ninguém falou...

Eo/25 - Não! Eu, no primeiro dia, falei!

Eo/22 - Aí eu: será que eu fui o único do PROUNI? Eu vim sozinho? Não tem ninguém que é do PROUNI aqui?

Eo/25 - Eu falei contigo.

Eo/22 - Falou? Ah, é! Você falou: 'Eu vim também.'

Eo/25 - Eu falei: 'Não fica com vergonha não, eu também sou!'

Eo/22 - Ah é! Você falou!

Eo/22 - Essa boa relação que a gente tem, não está restrita só no campo dos bolsistas, porque a gente também estabeleceu uma boa relação com outras pessoas da sala.

Eo/23 - É! Exato! Com outras turmas!

Eo/22 - Mesmo sendo bolsista, eu não senti... eu ouvi pessoas da própria sala que sentiram preconceito das pessoas. Eu não sei até que ponto é mania de perseguição... (...) Sentiram preconceito das pessoas dentro da nossa sala. Eu não sei até que ponto isso é (...) mania de perseguição... ela está nessa condição e sente que... qualquer maneira das pessoas de agir... já acha que é por ela ser bolsista. Mas, em nenhum momento, na sala, eu senti... e eu, de cara, já assumi que vim do PROUNI!

Eo/23 - Eu acho que isso não é motivo nenhum de inferiorização.

Eo/22 - Não é motivo mas, na cabeça das pessoas, faz a diferença..."

O que se pôde extrair destes dois diálogos de um mesmo grupo de estudantes é uma preocupação em mostrarem suas identidades de bolsistas e afirmarem seu lugar social, especialmente nos momentos em que há um convite para uma identificação. Ao mesmo tempo, uma postura de negociação com o novo espaço, abrindo-se à interação com os jovens de uma outra realidade social.

Há jovens bolsistas, por sua vez, que optam por maneiras outras de interagir e de lidar com a sensação de "estrangeirismo". A expectativa de sofrerem preconceito ou segregação por parte dos outros estudantes faz com que assumam um posicionamento vigilante, provocando, ainda, atitudes um pouco incisivas e, até mesmo, agressivas, de embate, nas situações cotidianas. Antecipando a possibilidade de um tratamento estereotipado a ser a eles direcionado, escolhem como saída o *confronto*. A palavra *confronto*, neste caso, vem carregada do sentido de conflito, de embate. Seguem dois depoimentos através dos quais os próprios jovens analisam, retrospectivamente, suas posturas quando da entrada na Universidade:

Ea/19 - Eu acho que não é só do curso X, mas vindo do pré-vestibular comunitário, no trabalho do pré-comunitário no geral. Eu acredito que boa parte deles tenha essa coisa de discutir, da posição política: Porque você está ali discutindo? Qual é o seu papel enquanto ator social? Vem muito imbricada na gente essa coisa do lugar que você vem e de querer falar sobre isso. Eu lembro, no primeiro período, um colega... com ele eu tinha uma certa amizade porque ele brincava e tal. Com outros, eu fiz verdadeiras inimizades! Porque eu queria afirmar aquilo o tempo todo e chegava a ser agressiva... de querer porque querer aquilo!

Eo/28 - No decorrer do processo,(...) no primeiro dia, no dia da apresentação, eu falei que morava na Maré, onde morreram os torcedores dos Santos (risos). O cara falou: ‘Maré, Maré, onde é a Maré?’ Aí eu falei: ‘Sabe onde morreram os torcedores dos Santos? Então, ali é a Maré!’

Todos: risos.

Eo/28 - Por isso que eu estou falando... eu... meio agressivo até um pouco nas colocações, meio ácido! Causava aquele impacto!(...)Mas, do jeito que ele tava falando, ele não conhecia a Avenida Brasil, não conhecia a Oswaldo Cruz. (...)Também, isso tava incômodo! Porque a galera tava falando que tava vindo de férias: um estava de férias em Miami, outro estava vindo da Austrália, a galera tava dentro desse tom. Eu já tava perdido, passei minhas férias na Maré! Aí, quando a galera veio: ‘Mas você mora onde?’ E eu: ‘Moro na Maré’ E ele não saber onde era a Maré!

Ea/19 - Foi... pra impactar, né.

Eo/28 - É, mas... ele tentou até amenizar a coisa. Ele ficou assim... (risos)

Ea/19 - Visivelmente... (risos)

Eo/28 - ... ele ficou parado. Aí voltou e: ‘Não! Mas na Maré também mora gente decente!’ Aí eu disse: ‘Também mora bandido! Do jeito que fala gente decente parece que é exceção, mas não é não! A exceção é o bandido! Que nem aqui, pô!’ Aí ele: ‘Não... eu não quis dizer isso não...’

As posturas coincidentes com as categorias que denominamos de *enfretamento* e *confronto*, apontam para jovens, boa parte deles com convicções políticas bastante concisas, que têm, como preocupação, a não-negação da sua origem, das suas raízes.

Algumas expressões foram usadas de forma recorrente, como não ‘aburguesar-se’, por exemplo, demonstrativas de uma preocupação em não se tornar mais um ‘operário’ para retro-alimentar a engrenagem do sistema capitalista de produção. Alguns falam criticamente sobre um deslumbramento de outros que, após conviverem com jovens de uma elite econômica, sucumbiriam aos seus valores e modos de vida, esquecendo-se das suas origens e das dificuldades que teriam enfrentado para alcançarem o objetivo. Isto talvez seja, também, denotativo de uma imagem construída, previamente, sobre o jovem de classe/média alta, como alguém que não se implicaria com as problemáticas sociais do país ou, talvez, de um consumidor passivo e reproduzidor da lógica sócio-política vigente. Seguem alguns relatos:

Eo/23 - Não quero simplesmente chegar aqui e me deslumbrar com a ‘playboyzada’, com o carrinho do ano. ‘Querer ser igual a eles e esquecer da onde eu vim.’ Não quero isso!

P: Vocês acham que acontece isso com algumas pessoas?

Eo/23 - Claro! Claro! É o que acontece.

Ea/1 - Só a questão da identidade. Quando a gente entra aqui na PUC, tem esse choque, que já foi muito bem falado. Tem, eu acho, dois caminhos: ou você se mostra e aí foi o que a gente aqui fez...

Ea/2 - Dá sua ‘cara a tapa’, né?

Ea/1 - Dá sua ‘cara a tapa’. E você tem uma série de conseqüências com isso. Só que, eu sou quem sou e vou continuar sendo. Ou você se camufla, (...)tem pessoas que estudam com a gente, até no nosso curso mesmo que, totalmente se camuflaram e viraram ‘patricinhas’!

Ea/2 - E quando receberam o benefício do FESP... porque na época, você podia escolher entre bandejão e Fast Way. Aí teve uma pessoa que ela... de pré e tudo... pessoa... assim... pobrezinha... mas só que falou assim: ‘Não. Eu quero Fast Way.’ Mas quando acabou essa opção, que tinha que comer no bandejão, a pessoa simplesmente falou: ‘Não, no bandejão eu não como. Eu quero se for Fast Way.’(...)

Ea/1 - ...e, na época, começou a vender os tickets pra poder ostentar uma comida aqui do Gourmet, do Couve-Flor! Então, você vê isso. Pessoas querendo meio se fantasiar.

Ea/2 - A pessoa se camufla e vive num mundo... ‘esse não é meu mundo e eu vou pertencer a esse grupo agora...’

Ea/19 - Com o tempo você vai perdendo essa coisa do preconceito. É aos poucos. É lógico que... é fato que existe! Mas a gente vai conseguindo se adaptar, né (...), sem perder a essência, que eu acho que isso é importante. Porque, infelizmente, há pessoas que perdem. A gente tem contato de pessoas que não se afirmam, que negam, que mentem, que viram a cara e são daqui, e partiram do mesmo lugar que a gente partiu, e não se afirmam(...).

Ea/1 - (...)Ou a gente mostra a nossa identidade, a gente se firma aqui, continua com o objetivo até político mesmo de continuidade do movimento que é a gente mostrar nossa presença, mostrar as diferenças e com isso vir a enriquecer e a trocar...

Estes jovens trazem uma preocupação de retornar o conhecimento adquirido durante a Graduação, o status e respeitabilidade proporcionados pela aquisição do diploma de curso superior, na forma de benefício para a sua própria comunidade ou em função de alguma causa social e potencialmente transformadora, o que significaria dizer: fazer uso da formação superior para contribuir para uma melhoria nas condições de vida da população menos favorecida. Isto ficou bastante claro em vários depoimentos, inclusive em alguns já destacados neste capítulo. Destaco agora outros deles, onde estas questões aparecem de modo mais expressivo:

Eo/23 - Uma coisa que eu acho legal é se pudesse realmente manter essas pessoas na faculdade, se elas pudessem se formar, aí sim o projeto teria sentido. Porque a P. volta pra onde ela mora e começa a movimentar o local, as pessoas que tão no entorno, tão na convivência... ‘Ela é um exemplo, ela é uma batalhadora, ela conseguiu, foi pra Universidade, está trabalhando!’ Aí vai modificar a realidade.(...)O W. já muda a realidade dele porque ele dá aula, porque ele(...) está a serviço da comunidade. E pode mudar mais ainda, quando chegar lá com o diploma e as pessoas que moram ali no entorno e convivem ali com ele... ‘Pô, um diploma!’(...)E isso faz com que as pessoas se sintam puxadas também... ‘Ah, o cara conseguiu fazer! Como é que você fez?’ ‘Pô, passei perrengue, ao invés de almoçar, comia um salgado numa promoção, apertava, mas dava.’ E aí as pessoas... ‘Ah, o cara conseguiu!’

Eo/23 - Fundamental é não sair daqui sem passar isso adiante, pra sociedade de alguma forma! Tipo... cinema: que ele trabalhe com esse cinema de alguma forma pra sociedade. A publicidade... que ele (...)tenha meios pra passar isso pra sociedade de alguma forma. E o jornalismo, a mesma coisa, e por aí vai. Qualquer tipo de curso! Tem que passar isso. Se as pessoas da elite devem fazer isso, nós que estamos vindo da ‘ralé’, que somos os “plebeus”... ainda mais! (...)E aí... outros grupos, outras pessoas que vêm pra cá vão passar isso adiante.

Analisando estas questões sob um outro ponto de vista, há ainda aqueles que preferem a *negociação* como forma de sobrevivência. O que estamos chamando de ‘negociação’ seria um modo de construção de identidade do estudante na Universidade que opta pela ‘invisibilidade’ como forma de sobrevivência. Apesar das críticas por parte dos demais jovens, enxergamos esta última maneira de lidar com um contexto estrangeiro, como mais uma estratégia de sobrevivência escolhida por alguns jovens. Certos estudantes preferem não explanarem permanentemente suas condições de bolsistas, o que não significa dizer, necessariamente, que escondem suas identidades ou traíram suas origens. Assim como os jovens dos grupos anteriores, escolhem estratégias próprias de sobrevivência e auto-proteção num espaço estrangeiro, sendo a opção, neste caso, de uma circulação que podemos chamar de ‘silenciosa’, pela Universidade. Vejamos alguns depoimentos:

Eo/27 - Em relação à coisa das pessoas aqui na faculdade, é normal. Também não fico espalhando (...)que eu sou bolsista. É que rola mesmo... não sei dizer se chega a ser vergonha, mas é que você está num ambiente e você não quer se diferenciar muito. Se bem que... como eu já me dava com esse tipo de...

P: Uma certa maneira de proteção?

Eo/27 - É. Talvez. Talvez não querer me expor. É porque pra mim isso nunca... apesar de eu ser um completo duro, sem grana, (...) isso não impede de eu andar com esse tipo de pessoa. Nunca foi um empecilho.

Ea/16 - Eu não sabia mesmo o que fazer. Com o tempo você vai ficando mais segura. Agora não. Que se dane, sabe! Nem escuto porque... ninguém sabe que a gente é bolsista.

P - Ninguém sabe que vocês são bolsistas?

Ea/16 - Não. Nosso grupo sabe mas, no nosso curso tem muito disso, você faz matéria com a pessoa um período depois não vê mais. Tem muito disso também mas... pelo menos as pessoas que estão mais próximas da gente, no grupo daqui alguns até... se perguntar... também não vou negar, sabe.

Ea/16 - Também não chega falando entendeu? Ah! Vim de tal lugar... a gente também não fica falando, também.

Ea/15 - Na verdade é muito mais porque, nesse caso, eles não perguntam, acho que, tem pessoas que nem imaginam... Acho que as pessoas não têm nem idéia disso, que tem bolsista que veio de pré-comunitário. Mas, no nosso grupo grande parte sabe que a gente é bolsista.

Contudo, fica bastante claro que estes modos de interação, diferenciados dos estudantes e de construção de diferentes identidades de alunos na PUC, fazem com que os estudantes se dividam. Usualmente os jovens que optam pela circulação e interação mais silenciosas são alvos de críticas por parte dos outros estudantes-bolsistas. Foi o que pudemos perceber nas entrevistas. Os que não afirmam constantemente sua origem social e a condição de bolsistas, mais explicitamente no espaço universitário, são vistos como traidores de sua origem, de suas raízes. Alguns estudantes relatam, em tom de crítica, que outros fingem não conhecê-los por vergonha de seu lugar social. Conheçamos alguns depoimentos aonde estudantes bolsistas queixam-se de outras colegas.

Ea/2 - Por incrível que pareça, é mais fácil eu ter problema com o próprio bolsista. Eu não aceito isso! Gente, bolsista passar por mim, estudou comigo a vida inteira ali no pré.. dois anos.. e virar o rosto pra mim aqui dentro. Isso acontece!

P: Vocês acham que acontece isso porque?

Ea/2 - Porque você é uma referência de bolsista e as outras pessoas sabem que você é bolsista, então não quer que seja identificado como tal, entendeu?

Ea/1 - Tipo... 'Da onde você conhece essa menina?'

Ea/3 - Tem uma menina que trabalha no FESP. Ela falou que é muito engraçado você chegar no final do expediente, da entrega dos benefícios, que aparecem bolsistas com as pastinhas escondendo o rosto, entrando escondido pra receber o benefício na porta.

Ea/2 - É terrível isso!

No trecho a seguir encontramos uma postura-exemplo da categoria que denominamos aqui *confronto*. Neste exemplo, uma estudante fala da postura de outros colegas que não deixam clara sua origem social e faz referência a seu próprio posicionamento no cotidiano, como aluna da PUC.

Ea/19 - Tinham muitos colegas meus que eram bolsistas e caíam numa de 'coitadinhos'... de se deixar levar... (...)Às vezes estavam precisando, numa situação, porque tinham uma certa dificuldade, e não se colocavam! Se reprimiam e deixavam a coisa passar por cima. O professor encarava a turma toda igual e ele não se posicionava! Ou, então, por exemplo: está numa sala de aula, o professor falava uma besteira sobre um determinado grupo que ele faz parte e ele não se posicionava. Isso causava um mal pra ele, que eu percebia, muito grande!

P: Vocês tinham outra postura?

Ea/19 - Eu acho que essa coisa da agressividade... ajuda um pouco... e essa coisa da personalidade... que a gente tem de afrontar, de reivindicar, de falar... não permite um pouco isso. (...)E isso também coloca no sentido de proteger, porque você está numa 'cova de leões'! Não dá pra fugir disso! (...)Claro... como já ir com isso? Eu comentava com alguém e essa pessoa disse: 'Mas eu não consigo!' E eu: 'Como você não consegue?' Acho que pra alguém que é mais retraído, já é mais difícil e a tendência é a de alguém montar ou as pessoas acabarem se sobrepondo. Mas, quando você se coloca... aí já vem colocando mesmo... 'eu vim pra dar porrada, porque se alguém me der porrada vai ter que vir com muita força também pra agüentar!' Eu ia assim. Eu ia pro embate! Porque se alguém ousar

falar alguma coisa...(...) Acho que os problemas que eu tive, iniciais, foram muito por essa afirmação, talvez excessiva, que eu não me arrependo! Sinceramente, eu não me arrependo! Faria de novo. Talvez com um pouco mais só de moderação...

Ora, os jovens estão, de fato, num espaço social completamente distinto do seu próprio. A Universidade foi organizada e estruturada em função de um perfil de estudante e a chegada de um outro público-alvo tem levado a instituição a se adaptar e a se reestruturar em função deste novo estudante. Mas este processo ainda não se deu por completo. Ele tem acontecido de forma gradativa. Desse modo, alguns dos membros e representantes da instituição, ao que tudo indica, não os percebem como parte do espaço, na sua diversidade e pluralidade e, por vezes, deixam isto transparecer no cotidiano, o que contribui para acirrar ainda mais a possível sensação de *outsiders* ou de “estrangeirismo” que possam vir a experimentar.

Além disso, a relação cotidiana com os professores e a presença de um alunado majoritariamente composto por estudantes das ‘elites’ faz com que os graduandos oriundos de espaços populares sintam-se deslocados ou sem referenciais, além da sensação de não-pertencimento e, porque não dizer, de inadequação. Conforme já mencionado, diante deste quadro, cada um deles opta por uma maneira própria de lidar com os impasses e de proteger-se, construindo sua identidade de aluno no trato diário e através do modo como interage com os diversos atores sociais neste cotidiano. Portanto, as categorias *negociação*, *enfrentamento* e *confronto*, foram estruturadas de modo a explicitar e exemplificar essas formas variadas de movimentação destes estudantes no espaço da PUC, não perdendo de vista que, cada uma delas é vivenciada de modo singular por cada bolsista e, ainda, que representa simplesmente uma dentre as várias maneiras de sobrevivência e, possivelmente, de auto-proteção em um espaço estrangeiro.

5.5

Estudantes Bolsistas e Corpo Docente: Olhares Entrecruzados

As entrevistas trouxeram relatos variados sobre a relação entre os jovens/bolsistas e o corpo docente. Na interação cotidiana com estes profissionais – representantes da instituição que interagem mais diretamente com os estudantes –, surgem embates, conflitos mas, também, identificações.

A relação entre os alunos e o corpo docente foi algumas vezes mencionada pelos jovens, nas situações as mais variadas. É fato que a experiência dos estudantes como bolsistas na PUC está também atravessada pela relação e interação com o corpo docente. É através, principalmente, dessa relação, que os estudantes começam a interferir na estrutura da instituição, que vai sendo convocada a se adaptar gradativamente ao novo público.

As opiniões dos jovens sobre a relação com os professores e as maneiras como as interações acontecem, trouxeram à tona duas principais temáticas. A primeira delas reflete a transmissão da teoria no contexto acadêmico e sua aproximação com a realidade social brasileira, no seu sentido mais abrangente. Já a outra diz respeito ao reconhecimento, por parte dos professores, de um alunado plural e diverso sócio-culturalmente bem como a formulação de uma didática e metodologia de ensino que leva em conta tal diversidade. Estes temas principais são os que vão determinar uma maior aproximação, identificação e/ou uma possível rejeição por parte dos sujeitos da pesquisa em relação a determinados membros do corpo docente.

5.5.1.

Conhecimento prático X Conhecimento Acadêmico: Conhecimento em benefício de quem?

Quando o assunto das entrevistas era o conhecimento que a Universidade proporciona e a sua relevância para uma atuação profissional, alguns jovens ressaltaram a dificuldade em relacionar o conteúdo aprendido nas aulas, a uma atuação profissional futura que, leve em conta, os vários contextos e realidades sociais existentes na cidade e, no Brasil, mais amplamente. Esta problemática foi enfatizada com maior veemência pelos graduandos provenientes dos cursos pertencentes à área de ciências humanas. Relatos

ressaltam, em tom pejorativo, a frequência com que as discussões realizadas nas aulas tomavam como parâmetro uma realidade social específica, não considerando a pluralidade de culturas presentes no contexto brasileiro. Alguns jovens se queixaram de não se sentirem representados e identificados com os exemplos mais concretos trazidos, alegando que, recorrentemente, os referenciais usados como base dizem respeito às experiências vivenciadas pelas camadas de maior poder aquisitivo da população. Contudo, nas salas de aula, alguns alunos afirmam trazer suas realidades sociais para a cena dos debates – usualmente aqueles cujas posturas se aproximam das descritas nas categorias que denominamos *enfrentamento* e de *confronto*. Tomemos contato com algumas histórias:

Eo/28 - Depois que você sai daqui, das discussões do nosso curso pré-vestibular comunitário... a gente, na época... nossa! A gente discutia muito essas coisas! Então a gente já saía com uma certa argumentação pra está discutindo, principalmente com os professores! Eu acho que o problema maior acontecia com os professores também. Com seus estereótipos e aquelas palavras clássicas que...

P: Os professores? Engraçado que são os cursos em que os professores deveriam ter uma mentalidade...

Eo/28 - Justamente. A minha decepção maior foi essa. Mesmo os professores que eu gostava são muito fracos nessa análise da questão da favela e da própria questão da inserção nossa dentro da PUC.

Eo/28 - Quando vê você falando certo diz assim: ‘Pô! Esse cara sabe falar! Mas você fala tão direitinho!’ e eu falei: ‘É!’ E ela não cansou não, ela foi falar pros meninos... ‘Pô, mas como ele fala bem, né?’(...). Mas, na Universidade isso é muito forte. Eu acho até que muitos professores... por exemplo: tinha uma professora que me adorava e ela queria citar um exemplo, foi citar lá da Vila do João: ‘Porque você pensa bem: Você está saindo da Avenida Brasil, aquela Vila do João, eram aquelas casas todas bonitinhas, coloridinhas, agora você passa lá tem uma faveeeela!’ Aí eu falei: ‘Professora...’ Expliquei pra ela dentro da minha argumentação e, aí ela falou assim: ‘Não, você tem razão. Me desculpe, é verdade.’ A pessoa, quando quer pegar um exemplo ruim ela vai pegar de alguém que não está ali próximo a ela, porque não está ali pra se defender. É porque ali eles acham que tão falando pros pares. .

Ea/19 - Tudo o que eles falam é do espaço que eles frequentam.(...)

Eo/28 - Tem uma arrogância natural do professor...

Ea/19 - É a hierarquia... É o professor! Quem é que vai refutar o argumento... ‘Eu sou o professor, se coloque no seu lugar’...

Eo/28 - E aí, quando você é professor e acha que está num grupo tão específico, ele esquece essas coisas. Vai falar mal até...”

Uma vez que alguns jovens vêm na formação universitária a possibilidade de uma atuação que promova uma transformação social mais efetiva que, por sua vez, minimize as disparidades nas condições de vida da população (mais amplamente), há uma identificação maior destes estudantes com os professores cujas visões e perspectivas têm um

atravessamento mais político e social e cujas representações sobre os espaços populares são menos estereotipadas, unilaterais e/ou reducionistas.

Há que se pensar, sob outro viés que, em alguns casos, podem ocorrer distorções das interpretações feitas por estudantes, num movimento de prevenção e de auto-proteção, acerca das falas de determinados professores, ou ainda, outros alunos. Entretanto, vale se ter em mente que não se trata aqui de emitir quaisquer juízos de valores, mas de analisar o modo como o estudante de origem popular vivencia a experiência universitária na PUC-Rio, as nuances que surgem na convivência cotidiana neste espaço, nas interações com os vários atores sociais e, como os estudantes significam e expressam essas vivências na linguagem.

5.5.2.

O Reconhecimento da Pluralidade e da Diversidade...

Estudantes tentando fazer-se visíveis no cotidiano escolar e queixando-se das posturas de alguns professores que não reconheceriam o alunado na sua diversidade – essa questão foi trazida já no início dos depoimentos e, dada sua recorrência, vamos retomá-la neste momento.

Os jovens têm certos professores como parceiros, identificam-se com suas visões, mas fazem críticas a outros quanto à metodologia de ensino que desconsidera suas dificuldades e privilegia um público específico de aluno. Em se tratando das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no cotidiano da formação universitária, a falta de domínio da língua inglesa teve um certo destaque. Os jovens entrevistados ressaltam a frequência com que, a maioria dos estudantes das ‘elites’, faz viagens de intercâmbio para países estrangeiros além de terem frequentado, por toda a formação escolar, cursos de línguas, sendo a inglesa a mais recorrente. Diante disto, solicitações de referências bibliográficas escritas em inglês, filmes passados em sala nesta mesma língua, sem o recurso de legendas, são motivos de reclamações por parte dos jovens, em relação às didáticas utilizadas por certos professores.

Ea/4 - Eu lembro de umas das primeiras aulas(...). Eu tava na sala e, nesse dia uma amiga minha não compareceu. Então, ali do projeto só tinha eu naquela sala e foi uma das primeiras aulas. O professor chegou e fez um discurso: ‘Vocês são a elite do país! Vocês

são o melhor! Vocês merecem o melhor! Eu tô aqui pra dar o melhor! Vocês são os futuros donos do Brasil!’ Aí eu: ‘Meu Deus!’ E começou a dar aula. E ele falava metade de uma frase em português, metade em inglês, e falava como se todas as pessoas que estivessem ali... e eu acho que praticamente todas as pessoas que estavam ali... já tinham tido experiência no exterior e a maioria falava inglês! Todos falavam, só eu que... aquele dia eu saí daqui muito mal.

De acordo com os relatos, pode-se constatar que alguns professores sentem-se à vontade para usar alguns recursos e materiais didáticos escritos em inglês. Este é, de certa maneira, um debate polêmico. Há que se pensar que, muitas vezes, alguns professores preparam o conteúdo a ser transmitido, levando em conta os pré-requisitos exigidos pelo mercado de trabalho para a conquista de vagas para experiências de estágio e profissionais. Por outro lado, os jovens/bolsistas questionam o modo como isto acontece, já que um conteúdo que deveria complementar a formação dos estudantes, transforma-se em pré-requisito para o acompanhamento das aulas na Universidade. Este grupo de graduandos de cursos diferenciados, discute a questão. Vejamos como se dá o diálogo:

Ea/14 - Você estava falando dos professores... não, nenhuma diferenciação. Mas eu acho que eles tratam como se todo mundo fosse de classe média/alta. Quando eu tava no primeiro período, teve um professor que ela... tinha um vídeo que falava sobre a Rede Globo. Um documentário super difícil. O problema é que o documentário não... ou ele não tinha legenda ou ele só tinha legenda em inglês. Aí: ‘Eu posso passar? Tem algum problema?’ A turma toda falou que não tinha problema nenhum passar um documentário em inglês, porque todo mundo sabia inglês! Só que... você vai ser uma pessoa no meio de 70... ‘Não, não vai passar o documentário?’ Na verdade, você vai ficar sem esse conhecimento, porque as outras pessoas têm.(...) E... pedir um texto em inglês e falar: ‘O texto só tem em inglês.’ E colocar o texto na pasta! Acho que é legal quem tem, poder ter acesso a mais uma referência, mas acho que isso não pode ser cobrado!

Ea/15 - Têm matérias que o livro é só em inglês... eles falam que não tem livro em português a altura do que eles querem que seja dado. Não tem nenhum que eles queiram dar... é muito pouco.

Ea/16 - Teve um professor que, uma vez eu fui perguntar... eu queria pegar o dele porque ele tinha um em português. Ele falou assim: ‘Eu até te empresto agora mas você tem que começar a ler o em inglês. Eu te empresto agora pra você ver esse exercício mas você tem que me prometer que vai estudar no livro em inglês, que é o melhor.’ A bibliografia toda é em inglês, tem um em português mas eles falam assim... ‘Tem esse aqui mas a gente não aconselha não.’

Ea/14 - Partem do princípio que todos sabem inglês.

Este outro grupo de jovens queixa-se de professores que trazem concepções que consideram deturpadas (quanto às representações sobre espaços populares):

Ea/4 - Teve um professor que passou um vídeo em sala em inglês sem legenda. A gente assim... ‘Não tenho nem idéia!’ E ela assim: ‘Vocês têm algum problema com inglês? Não, né?’ E a gente: ‘Não dá pra traduzir ao mesmo tempo?’ As pessoas ficam rindo!(...) Será

que o professor vai continuar dando essa aula, metade em inglês, metade em português? Aí, no segundo dia, que minha colega compareceu. Aí ele disse que geralmente as pessoas que conviviam em comunidades carentes tinham mais tendência a... agressividade ou estavam acostumados com certo tipo de comportamento, como de bandido, um matar o outro e que aquelas pessoas não se sensibilizavam mais com aquilo... (...) Ele fez essa citação porque a maioria ali morava em condomínio fechado. Então, a partir do momento que um professor (ele é uma pessoa muito conceituada) fala isso, com Doutorado, com tudo, isso passa a ser verdade. Pessoas muito jovens, naquele meio ali, pensam que aquilo ali é verdade! Na mesma hora, eu e a minha colega: ‘Não professor! Eu moro em comunidade carente, inclusive moro na Cidade de Deus...’ (Esse professor mora num condomínio em Jacarepaguá, fechado.) ‘...e a gente convive sim em comunidade carente, mas, mesmo assim, eu estou aqui. Alguém está vendo eu agredir alguém? E nem vai ver! E isso já tinha passado um tempo. Já tinha uma rede com as pessoas. Aí ele ficou meio sem graça. E minha colega: ‘Eu também professor!’ e falou o discurso dela... essa minha colega é loira! Aí ele: ‘O meu porteiro também mora lá. Ele faz questão de falar comigo.’ Como se ele fosse alguma coisa e o porteiro do prédio dele não fosse nada! E nós também, né...

Ea/1 - Não somos nada, né.

No caso específico da estudante a seguir, graduanda de um curso considerado um dos mais ‘elitizados’ da Universidade, o discurso de um professor em relação ao aluno-bolsista causou certo ‘pânico’ na estudante.

Ea/11 - Até um professor comentou que ele trabalhou em um pré-vestibular comunitário e que a maioria dos alunos não tinha possibilidade de passar pra uma faculdade, porque se fossem alunos dele ele iria reprovar, porque escreviam mal, não sabiam se comunicar direito. Então, num primeiro momento, eu tomei até um choque quando eu ouvi isso! ‘Será que ele descobriu que eu sou aluna do pré-vestibular e já está falando isso como uma indireta pra gente?’ Então, eu fiquei muito apreensiva. Mas, depois saiu tudo super bem. Eu tive nota boa com ele! (...)Mas, eu passei mal quando esse professor falou isso! Eu estudei desesperadamente porque eu achava que ele tava falando isso pra mim! Aí eu ficava assim... ‘Eu não posso deixar ele me pegar e fazer daquilo uma verdade. Eu tenho que mostrar pra ele que é uma mentira, que não necessariamente porque a gente está vindo de um pré-comunitário, que a gente enfrenta algumas dificuldades, que a gente não pode superar isso.’ (...) Eu acabei tirando um 9,5 na matéria dele! Foi uma coisa que até eu mesma me surpreendi muito! Quando eu olhei a nota, minha vontade era ir lá e... ‘eu sou aluna de pré-vestibular, quer dizer, nada a ver o que o senhor falou! Pára com isso que só faz os alunos passarem mal com isso!

Por outro lado, alguns se identificam com certos professores quando procuram auxiliar e orientar os demais, fornecendo ferramentas, sugerindo caminhos, capacitando-os para que possam acompanhar as aulas.

Ea/7 - Você chegar pro professor pra conversar, pra falar até da sua dificuldade, outro dia mesmo eu falei de uma dificuldade que eu tenho, consegui chegar pro professor e falar e foi super bacana, me ajudou a resolver, surgiu uma situação, de trabalho e tudo e a gente não sente... com alguns professores a gente não se sente à vontade pra dizer pra procurar, ainda mais no primeiro período, assim, acho que mais pra frente a gente vai fazendo, mas no

começo a gente... aí eu consegui chegar e falei da minha dificuldade e ela me ajudou e é isso mesmo.

5.6

Estratégias de Auto-Valorização

Em se tratando, ainda, da entrada num espaço estrangeiro e das maneiras que os jovens vão utilizar para interação neste espaço, as entrevistas trouxeram discursos que demonstraram uma tentativa de auto-valorização, no sentido de convencer-se (e a todos) da importância de sua presença no contexto universitário. Algumas frases recorrentes levam-nos a apostar em uma preocupação dos jovens em se sentirem importantes para a Universidade e, também, em fazer com que a mesma, nos seus atores, reconheça-os e os perceba como importantes para a instituição.

Estruturamos, então, os argumentos mais freqüentes em quatro eixos temáticos. Sintetizamos-los através de algumas frases-título, que serão ilustradas pelas falas dos próprios jovens.

1) *“Eu passei no vestibular da PUC, assim como todos os outros alunos da Universidade!”*

O fato do processo seletivo do vestibular ser o mesmo para todos os estudantes da PUC-Rio (sem, necessariamente, haver reversa de vagas para grupos específicos), é usado como argumento pelos jovens, no sentido de desmentirem um possível pressuposto de que eles não teriam conhecimento e base suficientes para acompanharem os demais estudantes, legitimando o direito de estudarem na PUC. É para onde nos encaminham algumas falas, como as que destacamos a seguir:

Ea/8 - Quando chegamos aqui, o departamento recebeu a gente num auditório, explicou tudo o que ia acontecer na Universidade, como funcionava a biblioteca, o RDC, todo o resto. E diziam que nós não estávamos ali de favor porque a PUC deu uma bolsa pra gente, e que não estávamos devendo nada. Porque nós passamos no vestibular como todo mundo. A minha nota do ENEM foi 75. Eu tinha nota pra passar pra vários outros cursos, só que eu escolhi o serviço social.

2) “*Minha presença na Universidade não é favor, é uma troca!*”

Este discurso, usado por alguns jovens, vai de encontro ao pensamento de que, a entrada dos estudantes bolsistas haveria aumentado o valor das mensalidades dos estudantes-pagantes. Além deste, também há um outro: o fato dos jovens terem sido contemplados por uma bolsa de estudos integral faria deles devedores de um ‘favor’ proporcionado pela instituição.

Em relação à primeira premissa, a das mensalidades, embora nem todos tenham conhecimento profundo sobre como funciona a questão da filantropia, alguns estudantes, especialmente os do curso de Direito, desmentem a questão e enfatizam o fato de que (ao contrário do que possam vir a dizer), sua presença na Universidade, além de não ser a responsável por aumentar as mensalidades, contribui para sua diminuição, na medida em que possibilita que a instituição possa manter seu status de filantrópica e propicia, ainda, isenção de uma parcela dos impostos que a instituição deve pagar ao governo. É o que alguns estudantes alegam, como na fala a seguir:

Ea/10 - ‘Eu estou pagando mais porque tem bolsista!’(...) ‘...se não tivesse bolsista, eu pagaria um pouco menos’. O que não tem nada a ver porque o governo que vai arcar com isso.

Ea/11 - Eu acho que, se eles aderiram a esse projeto é porque seria um benefício pra eles. Então, ninguém fez isso. Há um incentivo fiscal por trás disso e as pessoas têm que saber disso. Então, eu acho assim: se não houvesse bolsistas por aqui, eles pagariam muito mais porque eles não iam ter a possibilidade desse incentivo e as pessoas não têm essa visão, eles acham que eles tão pagando a mensalidade deles e mais de uma pessoa, o que é uma inverdade deslavada! E eu acho que(...), a direção tinha que dar algum esclarecimento: ‘Olha, eles estão aqui, não é de favor, não é pra aumentar a mensalidade de ninguém. Tão aqui porque a gente aderiu a um programa que também nos beneficia. A gente não está fazendo nenhum favor, é uma via de mão dupla! A gente está fazendo, mas a gente também está recebendo. A PUC é instituição não lucrativa, ou seja, todos eles pagam aqui e volta em benefício para eles mesmos.

A questão da bolsa de estudos, como sendo um “ato de caridade”, acaba levando a um outro tema que é um dos mais enfatizados pelos estudantes: o de que eles teriam por obrigação devolver à instituição o ‘favor’, apresentando o maior rendimento escolar possível.

Muitos jovens trazem depoimentos de uma auto-cobrança exacerbada quanto ao rendimento acadêmico. Isto também aparece em alguns discursos institucionais. Certos profissionais do segmento responsável pela concessão de bolsas da Universidade,

comentam a respeito de jovens que se dirigem, espontaneamente, para prestar contas de seu rendimento escolar ou justificar possíveis faltas nas aulas.¹²

Contudo, este é o assunto do próximo tema, sintetizado, aqui, através da frase:

3) “*Os nossos CRs são altos!*”

Esse tópico vem complementar a questão da auto-cobrança exagerada, por parte dos estudantes-bolsistas, de um rendimento escolar o maior possível. Mas esta auto-cobrança não acontece somente no sentido de um retorno à instituição em razão da isenção das mensalidades, mas também para responder à premissas de que estes estudantes não seriam capazes de acompanhar o ritmo acadêmico dos demais alunos da instituição. Existe um ‘fantasma’ que os acompanha, como fizeram parecer alguns discursos, que tem por base a crença de que a entrada dos estudantes bolsistas de ação social interferiria negativamente no nível de qualidade do ensino da PUC-Rio.

Essa última questão foi palco de debates e polêmicas no início da implementação do projeto na Universidade, de acordo com falas de alguns atores da instituição.¹³ Desse modo, é compreensível que, ainda hoje, os estudantes-bolsistas tenham que conviver com os resquícios deste “fantasma” e se esforcem por render o melhor possível academicamente para refutá-los, ainda que isto traga como consequência um grande desgaste emocional e um sofrimento psíquico para muitos deles. O trecho abaixo mostra como os jovens dizem vivenciar e enfrentam esta questão:

Eo/26 - O aluno bolsista... são os alunos que têm os CRs maiores da Universidade. Na verdade, eles se cobram mais, eles dão valor realmente. Eu me cobrava muito. Hoje, eu me cobro enquanto profissional. Mas enquanto aluno, me cobrava demais! O meu CR foi 9.7, o último CR, no semestre, quando ficou acumulado não lembro. E a realidade da minha turma era essa... CRs altos. E isso a gente encontra em todos os cursos. Engenharia é mais complicado porque é um curso muito puxado.

P: Têm bolsistas que são contra o PROUNI?

Eo/23 - Têm alguns que são. Tem pessoas que já chegaram pra mim e tiveram bolsa, não em faculdade, mas que era bolsa de segundo grau, mas são contra bolsa de Universidade porque privilegia negro, porque privilegia aquele que não tem condições de tá na faculdade, e você tenta reverter esse discurso mostrando a ela que a pessoa... os primeiros cotistas na

¹² Ver capítulo 2 – O programa Bolsa de Ação Social da PUC-Rio.

¹³ Ver capítulo 2 – O Programa de Ação Social da PUC-Rio. Vozes Institucionais.

UERJ são pessoas que também fazem parte do pré-vestibular comunitário. São duas meninas negras que entraram pra Direito e que têm os melhores CRs do ano delas! Elas entraram, acho que em 2003 e, se mantêm como o melhor CR, em Direito, na UERJ!

Ea/17 - Parece que a gente tem que se cobrar muito mais, porque a gente tem uma diferenciação muito grande por isso: eles terem uma bagagem maior que a da gente. Então, no início da faculdade, isso era muito pra fazer trabalho, até pra montar um trabalho, procurar referências...

4)“*Eu sou importante pra PUC, porque trago como bagagem um bem escasso no local, o que chamo de ‘capital humano’¹⁴!*”

Esta frase sintetiza um argumento do qual se utilizam alguns bolsistas, qual seja: os estudantes de espaços populares se beneficiam do conhecimento que adquirem na Universidade e do título que a formação superior em uma instituição de ensino, renomada e qualificada, propicia. Mas, em contrapartida, trazem para a instituição algo que a maioria deles considera ser escasso neste espaço: a experiência concreta de vida semelhante àquela vivenciada por grande parte da população brasileira.

Ora, o que um dos jovens chama de ‘capital humano’, pode ser interpretado como a bagagem cultural adquirida através de uma experiência de vida; bagagem esta que estes estudantes alegam ser desconhecida pelos estudantes das camadas mais altas, principal público de alunos da PUC-Rio. Foi bastante freqüente ouvir dos depoimentos no seguinte sentido: ‘Nós aprendemos com a Universidade e adquirimos cultura com os outros estudantes, mas também, ensinamos com nossas realidades e experiências de vida.’ Seguem algumas falas:

Eo/21 - Eu acho que isso enriquece pra faculdade(...) porque traz, adota e agrega uma outra visão de mundo, que muitos aqui não têm. (...)Não senti nenhum tipo de discriminação, nem por ser negro, nem por ser bolsista. Mas eu sinto que há uma dificuldade muito grande das pessoas conhecerem esse outro lado e esse outro mundo. Então, essa galera que está chegando agora dá uma melhora nisso. Por exemplo: as formas de se dirigir a essas pessoas... muitas não entendiam porque não faz parte do cotidiano delas. Uma Zona Sul,

¹⁴ A expressão *Capital Humano* foi retirada do depoimento de um jovem da pesquisa e, está sendo usada, aqui, no sentido específico do uso feito pelo próprio jovem, qual seja: um conhecimento prático proveniente da experiência de vida do sujeito. O significado que pôde ser extraído do uso que o jovem fizera do termo, consistiria, então, na possibilidade de, através de suas vivências práticas (provenientes de uma realidade social distinta daquela comumente vivenciadas pelos jovens da PUC), agregarem conhecimentos à Universidade e aos outros estudantes.

mais elitizada, mais favorecida, uma outra visão mais... na mesma cidade e ele não conhecia... a linguagem que existia, os gostos, várias situações. (...)O material humano é muito mais eficiente pra entrar nesse universo. De repente, ler num livro, pela TV e filmagem, não é tão eficaz, não entra nesse mundo. Agora, quando tem uma pessoa do seu lado que morou ou viu ou passa ou tem alguma relação com a favela, essas coisas de subúrbio, acho ele enriquece muito mais. Acho que a faculdade está ganhando muito com esse material humano que está chegando agora.(...) A gente acrescenta muito com a nossa realidade, com nossa vivência prática aqui na Universidade e eu acho que a gente ganha também com isso, porque a gente está trabalhando de repente pra um outro lado, com pessoas que têm uma realidade muito melhor. Acho que a gente trabalha com várias outras questões que vão ser muito mais relevantes, matérias em si, discussões muito importantes. O nosso curso tem uma pluralidade muito grande de discussões, é muito rico. Mas, aí a gente tem pontos de vista diferentes dentro de uma sala. Acho que isso enriquece o debate que é levantado. De repente eu vejo de uma outra forma que uma pessoa que tem uma outra realidade não vê. O material humano, mais uma vez, faz toda a diferença nessa questão de troca diária na faculdade(...).

Eo/28 - O curso dela e o meu(...), favorecem uma discussão sobre esse tema, não tem como não discutir. E na discussão, a argumentação (a academia se vale da argumentação) se você tem argumento, você acaba contribuindo. Na minha turma foi mais ou menos assim. Havia um desconhecimento brutal do que era favela, de como era e, a partir dos debates e das discussões, a gente acabou conseguindo alguma coisa, criando quase eu consenso sobre o que é a favela.

Ea/14 - O que eu acho que é mais interessante... que eu avalio como mais importante dessa estada aqui na PUC(...), é poder ter essa troca. Você poder estar, também, conhecendo uma outra realidade. É também fazer com que eles conheçam um pouco da nossa realidade. Desconstruir preconceitos, estereótipos, coisas que eles pensam... eu também desconstruí muita coisa(...).

Ea/1 - É a interação, né.

Ea/2 - A gente está passando uma coisa boa pra eles também

Alguns estudantes queixam-se, todavia, de um distanciamento das discussões acadêmicas de uma realidade social brasileira mais aproximada com a da grande maioria da população do país. Outros jovens lamentam, ainda, de representações estereotipadas no que diz respeito à realidade dos espaços populares e alegam que sua presença na Universidade contribuiria para a desmistificação de paradigmas equivocados e, para a construção de uma representação mais justa e aproximada à realidade vivida nas periferias da cidade.

Estes ‘fantasmas’ parecem acompanhar várias gerações de bolsistas, contribuindo para a desvalorização e possível sensação de rejeição deste público no espaço universitário. Na medida em que são convocados a falar sobre a experiência na Universidade e sobre como foi o impacto da entrada num espaço estrangeiro, vários jovens demonstram terem

trazido consigo, ao menos no início do trajeto, sentimentos de insegurança, preocupação com algum tipo de rejeição, de como seriam a interação e o convívio com os demais atores sociais, etc. Neste sentido, a utilização de alguns argumentos funcionaria como estratégia de auto-valorização e como uma forma de se sentirem aceitos no novo espaço. Apoiados nestes argumentos, eles justificam sua presença na PUC e ainda, de certa maneira, reforçam a importância da permanência e da continuidade do projeto de ação social na instituição.

O que vale ressaltar é que as falas dos jovens usadas como estratégias de auto-valorização, têm um caráter de responsividade. Elas são usadas como respostas a possíveis argumentos que possam vir a rejeitar suas presenças naquele espaço. Logo, elas não surgem do vazio. Se há um esforço no sentido de refutar certos modos de pensamento é porque estes estiveram presentes, de alguma maneira, ou ainda, estão no imaginário ou na representação de alguns atores que compõem o contexto universitário e na sociedade civil, mais amplamente. As próprias histórias e relatos dos estudantes demonstraram o esforço dos próprios em refutarem certos argumentos.

O diálogo a seguir traz à tona algumas das estratégias de auto-valorização acima descritas e, ainda, as possíveis razões, segundo os próprios entrevistados, para que estes jovens prefeririam estes discursos.

Ea/1 - (...)Pra gente é uma questão de honra... passar e passar bem!(...)A gente tem uma cobrança da gente mesmo, sabe! (...)Quando a gente entra na PUC não tem nem... conversa... 'Ah! Você tem a bolsa, mas se você for reprovada...' Não tem isso. Mas, a gente tem a preocupação com a bolsa! Mas, nem é tanto isso. É mais... é com a disciplina... e querer... não é mostrar pros outros... pra gente! Porque, como a gente ouve muitos discursos... dos professores, houve pesquisas dentro da PUC que vieram a contrariar falando que os bolsistas vem cair o rendimento da PUC, professores que a gente já ouviu afirmando isso... alunos afirmando isso.

Ea/3 - Alunos também falando que não tinha ar condicionado por causa das bolsas que estavam dando, que a sala tava muito... as cadeiras velhas e que isso tava afetando, os bolsistas estavam afetando...

Ea/1 - Como se os bolsistas fossem um contrapeso pra PUC! E a gente sabe que não é isso, porque cada bolsista é pago e muito bem pago pra estar aqui! Então, até mesmo pra gente mostrar o contrário, sabe! A gente tem uma cobrança, mas não é uma cobrança que vem a prejudicar a gente. É algo saudável.

5.7

Identidades Partidas: Estrangeiros em sua Própria Casa

Uma outra temática bastante significativa seria *a mudança de identidade do jovem na sua comunidade ou localidade de origem, após a entrada no contexto universitário.*

Na medida em que entram num espaço completamente novo e começam a conviver nele, os estudantes modificam-no mas, também, são afetados por ele.

Conforme já mencionado, logo de início, vários estudantes falam de um ‘choque’ quando da entrada num contexto estrangeiro. Tudo impressiona. As vestimentas, os modos de falar, de interagir, os assuntos das conversas, os valores, a estrutura da Universidade, etc. Com a convivência rotineira, não somente há modificações nas formas destes jovens de agir, como as prioridades também passam a ser outras. Bastante curioso foi o depoimento de uma jovem quando diz que, ao atravessar o portão da Universidade, automaticamente se sente, porta-se e pensa de modo diferente, ao contrário do ocorre quando está de volta ao seu ambiente original. Vejamos o que dizem através de suas próprias palavras:

Ea/4 - É engraçado que hoje eu não sinto mais isso. Já estou bem mais familiarizada com o ambiente. Mas, no início, é um conflito muito grande porque, quando você entra dessa porta pra cá, a sua postura já muda!(...) porque você está em dois mundos totalmente diferentes! Quando eu entrava dessa porta pra cá, que a linguagem tinha que mudar... não que eu estivesse perdendo a minha identidade, mas eu estava num meio acadêmico. É uma adaptação.

Ea/2 - E saindo desse portão, a gente... até saía com outros bolsistas também, conversando: ‘Ah, agora vamos voltar pra realidade.’

Ea/1 - É o Matrix. (risos)

Ea/4 - ...um outro mundo! Dentro de uma comunidade... é um outro linguajar, é uma outra postura!

Na medida em que as prioridades mudam, estes estudantes se distanciam, gradativamente, da maioria dos jovens de seus espaços de origem, principalmente, no que diz respeito aos objetivos e projetos de vida. Deve-se levar em conta que os graduandos da pesquisa, em sua maioria, dizem-se os pioneiros, nas famílias e vizinhanças, a ingressarem no curso superior. Isto é, aliás, um importante dado. Muitos destes jovens compõem a primeira geração de estudantes de suas comunidades a ingressar na Universidade, muito embora já existam, hoje na PUC, atuais graduandos, irmãos de ex-alunos bolsistas. Na medida em que foram ingressando nas Universidades, não somente na PUC, como também em outras instituições, estes primeiros foram servindo de exemplo para os demais e os incentivando a seguirem o mesmo caminho.

Assim, mudam-se as prioridades, os compromissos e alargam-se as visões. É desse modo que os estudantes descrevem as transformações pelos quais passam durante o processo em que vivenciam a experiência como universitários da PUC-Rio. A disponibilidade de tempo para o convívio com a família e os antigos amigos diminui consideravelmente. Daí a explicação para a grande dificuldade de encontrarem, na larga jornada dos afazeres cotidianos, um espaço para nos concederem entrevistas. Logo de início, fica claro pelas ‘deambulações’ feitas pelo pesquisador no campo o dia-a-dia atribulado destes jovens, que se dividem entre Universidade, estudos, trabalho e os tempos longos que passam nos transportes coletivos, rumo às suas residências (na maior parte das vezes, suas moradias localizam-se em bairros distantes da cidade). Há que se lembrar ainda que muitos deles não têm computadores particulares, tampouco um espaço reservado e propício para o estudo, além de recurso financeiro para aquisição de livro e de outros materiais. Isto faz com que passem grande parte do dia nas bibliotecas ou no laboratório de informática da PUC, sobrando somente os horários noturnos e os finais de semana para o convívio familiar, ainda que muitos utilizem, também, estes dias para as atividades acadêmicas. Em razão do distanciamento gradativo da convivência com familiares e amigos, alguns ficam estigmatizados como ‘esnobes’ ou, ainda, ‘aburguesados’. Veremos o que eles próprios dizem a respeito:

Ea/13 - Eu fico agora uns finais de semana aqui pra poder estudar. Porque, quando eu vou pra casa eu não consigo estudar. Tenho irmão pequeno, aquela bagunça e tal, aí você vira a garota da Zona Sul pras pessoas de lá. As pessoas de lá e as da sua casa olham pra você e falam... ‘Ah, agora é garota Zona Sul! Não quer vir mais pra cá!’ Você quer sair... ‘Ah, você quer sair vai sair com o pessoal de lá! Não vai mais sair com a gente.’ Então, é muito complicado porque você fica no meio do fogo cruzado. Você às vezes não sabe pra onde cair, de onde que eu sou?

P: Você não se sente direito nem parte daqui...

Ea/13 - ...nem parte de lá. E isso é muito complicado pra mim com relação a casa. Eu sou meio nômade, não sei se vocês perceberam o tamanho da mochila! Eu carrego roupa dentro da mochila porque tem dias que eu olho e... ‘Pra onde eu vou?’ Apesar de ter casa aqui, tem dias que eu tenho que ir pra casa, ver minha família. Isso também é um pouco triste, mas, eu não tinha como! Eu fiz durante um ano essa passagem de ir pra casa e voltava pra cá, só que eu não tava fazendo estágio. Aí eu comecei a fazer estágio e ainda fazia isso, só que chega uma hora que você fala: ‘Impossível!’ Eu perdia cinco horas por dia de transporte! Cinco horas que eu estaria estudando, fazendo alguma coisa, até mesmo descansando.

Ea/19 - Quando eu passei, eu lembro que a diretoria do pré estava reunida aqui. Aí eu peguei o resultado e vim falar com eles e foi até engraçado, porque ao mesmo tempo em

que eles me parabenizaram eles: ‘É muito bonito! Agora eu quero ver como é que a gente vai arrumar seu horário!’ E aquilo pra mim foi uma facada, porque eu fiquei imaginando... eu não vou conseguir dar conta! E eu vim de manhã, trabalhava até onze, onze e meia, chegava lá super correndo, nem almoçava nessa época, ainda não tinha o FESP, eu comia alguma coisa aqui e pegava às doze e voltava(...) era essa correria(...).

Com relação à moradia, especificamente, em razão de grande parte destes estudantes residir em bairros extremamente distantes da PUC-Rio, alguns deles se mudam para apartamentos pequenos situados nas proximidades da Universidade. Há casos em que (sendo orientados pela própria equipe da Pastoral), contam ainda com auxílio-moradia.¹⁵ Para estes jovens, os familiares passam a ser os novos amigos com os quais irão dividir os novos espaços. É, ainda com eles, que irão compartilhar as dificuldades materiais, acadêmicas e todas as outras. Embora, no princípio, visitem com frequência seus familiares, estas diminuem gradativamente, frente aos muitos compromissos que têm com a vida acadêmica. Houve depoimento apontando certa sensação de estranhamento que vivenciam alguns jovens quando retornam aos seus bairros e não se sentem mais identificados com o lugar ou com os antigos conterrâneos.

Eo/26 - É muito complicado porque... quando você está aqui, você não pertence a esse lugar. E quando você não está lá, por mais que as pessoas queiram estudar, você também não é totalmente de lá. Porque você passa a ter um outro tipo de cultura também. Então, as suas conversas acabam já não fazendo parte daquele mundo. Então, às vezes... querem ter uma conversa mais do senso comum e você já... (...) é uma sensação muito estranha! Porque são jovens que já trabalham nas suas comunidades e na verdade eles vêm se instrumentalizar(...) existe... um incentivo pra que a gente se forme e volte pra nossa comunidade. Eles incentivam isso.

P: E isso acontece?

Eo/26 - Nem sempre. Por exemplo, no meu caso não. Hoje eu vejo que eu posso ajudar, auxiliar, enfim, levar algo pra minha comunidade, levar! Mas, estar lá, pra mim não cabe mais. Porque, na verdade, você sair de lá e depois você voltar, aí eu acho que mexe com várias outras questões que eu acho que... são individuais.

Se, por um lado, estes jovens afastam-se gradativa (e inevitavelmente) do convívio de familiares e antigos amigos e são alvos de estereótipos de cunho pejorativo nos espaços de origem – como os de “metidos, esnobes, aburguesados” –, por outro, passam a ser tidos como exemplos de inteligência, persistência, responsabilidade, dedicação. São estas

¹⁵ Ver no capítulo 2 – O Programa de Ação Social – parte destinada ao Fundo Emergencial de Solidariedade da Pastoral (FESP), que explica o modo de funcionamento do auxílio-moradia.

diferentes caracterizações que vão compor a nova identidade dos jovens quando passam a serem estudantes universitários.

Ea/8 - Lá, ou eu sou a metida, ou eu sou a inteligente! Depois que a gente entra, não tem tempo mais pra nada. Não tem tempo mais pra família. O mundo da gente muda. Tudo muda. Eu nem converso mais sobre faculdade lá.

Ea/16 - Ah, eu acho que muda sim. O jeito que as pessoas te olham ou falam de você. Muitos. Outros não. A maioria não, mas tem gente que... às vezes você é até meio que um exemplo, uma referência. 'Ah! Ela conseguiu, você também pode conseguir!'

Ea/15 - Por outro lado acho que tem também a cobrança.(...) Por exemplo, a gente chega num lugar... 'Ah! Estudante de engenharia da PUC!' Então eles imaginam que a gente talvez, tenha que saber muita coisa, ou até mesmo pelo nome da PUC. 'Ah! Vão ser profissionais muito bons!' Realmente é o que a gente busca e o que a gente ouve falar mas, realmente, tem essa questão de ser referência e um pouco de cobrança(...). 'Você estuda aonde?' 'Estudo na PUC'. Então, eles já imaginam que você tem uma base bem forte!

Ea/16 - Às vezes, acham que você é 'patricinha'. Muito engraçado! Até você dizer que é bolsista: 'Ah! Você é bolsista?' Aí quando descobre que é 100% então! 'Caramba! É 100%? Ela estuda lá de graça!'

Ea/15 - Eles acham que o fato de... 'Ah! bolsista 100%!'. Mesmo de pré-vestibular comunitário, eles entendem como se a gente tivesse que ser o primeiro colocado do pré-vestibular. Então o fato da gente falar... 'A gente é da PUC', já é uma coisa... a gente falar que é bolsista então! Já imaginam que a gente seja muito 'cabeçudo', porque, imaginam que a gente teve que ser o primeiro lugar pra conseguir'.

Ea/1 - Eu acho que também tem o se tornar uma referência. Na minha família não tinha ninguém que tinha entrado na Universidade ainda. Meus tios, meus avós, nunca ninguém, meu pai estudou até a quinta série e foi dos filhos ainda que estudou bastante. Agora até tem meu primo que passou pra química na UFRJ, mas eu fui a primeira da família a entrar na Universidade. Então foi uma referência! A família toda dizendo... ah a X. agora está na Universidade! Mas na medida que você se torna referência, lá em casa trouxe até um conflito, porque me viam como um espelho, como se a minha irmã tivesse que ser o meu espelho. E somos pessoas muito diferentes, não tem que ser assim. E você leva essa bagagem...(..)

Ea/4 - Você já está num outro... você enxerga de uma maneira o espaço... você volta de outro jeito, de uma outra forma. Você tem um outro olhar. Não um olhar diferente daquela comunidade. Não, pelo contrário. As pessoas passam a querer estudar. Mas a convivência muda muito, até porque a gente fica a maior parte do tempo aqui.(..)

Ea/1 - E a questão de você estar aqui e não pertencer aqui... é muito real, porque o pertencer aqui é como se você fizesse parte da Zona Sul e sempre tivesse almejando a PUC. E isso não fez parte da gente. A gente não vai pertencer jamais aqui! Por mais que venha virar acadêmico e tal... eu não me sinto pertencente da PUC. Eu passo o dia inteiro aqui na PUC e só vou pra casa dormir, praticamente. Mas, eu não sou da PUC. Mas eu convivo muito bem aqui e me sinto bem aqui, muito bem no espaço, na biblioteca, do RDC, qualquer ambiente da PUC. Me sinto bem em estar aqui. Está em casa e você estando estudando na PUC, quando você fala pra alguém que está estudando na PUC vem logo por trás... 'Ah! Você estuda na PUC? Como é que você paga?' Aí você tem que vir com o discurso... 'Não. Eu sou bolsista!'

A maioria dos pais fica extremamente orgulhosa, principalmente no início da formação universitária. Contudo, vários relatos apontaram um desconhecimento, de alguns familiares¹⁶, sobre o que seria uma instituição de ensino superior e o que representa a entrada de seus filhos neste contexto, especialmente o da PUC-Rio. Curiosos foram alguns relatos trazidos por jovens de que seus familiares e/ou antigos conhecidos somente passaram a se dar conta do que significaria estar na PUC – em termos de estrutura e status institucionais, investimento profissional e cultural e de projeto de vida – , através do contato com alguém proveniente de uma classe social mais favorecida. No diálogo abaixo, duas estudantes de cursos diferenciados falam do momento em que suas famílias tomaram conhecimento do que verdadeiramente representaria ter filhos estudando numa Universidade – e na PUC. As estudantes, que se conheceram no momento da entrevista, encontrariam semelhanças nas histórias de vida e compartilhariam suas experiências entre si e com o pesquisador.

Ea/14 - Meus pais nunca falaram pra eu não fazer o pré-vestibular, porque eles nem sabiam da possibilidade. Então, quando eu entrei, eles incentivaram. Quando eu passei então, foi uma felicidade! Embora eu achasse que eles estavam ali, mas eles não acreditavam muito que eu fosse fazer Universidade. Ainda mais a PUC!(...)Minha mãe nunca veio na PUC, nem meu pai. Não têm noção! Eles têm uma idéia que deve ser o máximo, porque na época... meu pai é motorista. E eu trabalhei um tempo no escritório da empresa onde ele trabalhava na época. (...) E o que era o chefe lá na época, que era o filho do dono, que tava administrando a empresa do pai... (...) O filho do dono da empresa que tava administrando, estudava aqui na PUC.(...) E ele tinha passado pra todas as Universidades e escolheu vir pra PUC, porque ele falou que era a melhor e pra ele a mensalidade da PUC não ia fazer a menor diferença (risos), porque o pai, dono de empresa de ônibus e de outras concessionárias, um milhão de coisas... então, ele... ‘Nossa! O dono da empresa e minha filha estudavam aqui!(...)’

Ea/13 - O que eu achei engraçado, que ela falou de quando ela passou pra faculdade... os pais... a felicidade... eu lembro que eu cheguei em casa e falei: ‘Passei, pra PUC! Passei pra faculdade!’ As pessoas me olharam com uma cara de... ‘e daí?’ Porque ninguém tinha o mínimo de noção! Eu acho engraçado porque a história é muito parecida!(Risos) Porque o meu pai só ficou sabendo o que era a PUC porque no trabalho dele... alguém tava comentando... não sei o que sobre a PUC e ele me ligou e perguntou qual era a faculdade que eu fazia. Aí eu virei e falei que era a PUC. Ele estava no trabalho, estava conversando e alguém também fazia PUC. Era um engenheiro, alguma coisa assim, aí ele me ligou... foi um ano depois de eu entrar na faculdade, foi que ele descobriu o que era a PUC. Porque, até hoje, acho que minha mãe não tem noção, nem ele mesmo! Acho que ele só sabe disso... do que as pessoas falam...

¹⁶ Em razão, provavelmente, da pouca escolaridade ou informação.

Algumas histórias demonstram a discrepância entre a realidade social dos jovens e a dos demais atores da instituição. Serão trazidos dois acontecimentos. O primeiro deles, o de uma jovem, cujo marido trabalharia como porteiro em um condomínio de luxo, quando este descobre que, um dos moradores deste complexo residencial seria professor da PUC-Rio, a mesma Universidade onde estuda sua esposa. Tomemos contato com o relato da estudante e, com o modo como ela percebe e entende este acontecimento, marcado pelo confronto entre realidades tão díspares:

Ea/2 - Meu esposo tava trabalhando de auxiliar de serviços gerais neste prédio e agora foi promovido pra porteiro. (...)Tem um dos moradores do prédio (que é um resort ali no Recreio) que é professor aqui da PUC. Ele viu aquele adesivo no carro do professor e falou:

- 'Você tem filhos... tem alguém que estuda na PUC?'

- 'É. Eu sou professor da PUC.' Aí ele falou:

- 'É. Minha esposa está fazendo psicologia na PUC'.

E esse senhor deu uma risada tipo... 'isso não é verdade... (risos) o cara que limpa o meu chão, que eu passo, está dizendo que a esposa está... é até engraçado!' E1: Está bem! Não, hein! (risos)

Ea/1 - E ele deu uma risadinha e virou assim:

- 'Ah é? Manda ela me procurar no Departamento pra eu conhecer sua esposa. Ele voltou brincando, virou... aí riu, deu uma risada, zoando mesmo... 'Ah, então fala pra sua esposa pra ir no meu Departamento pra eu conhecer.' ...quer dizer... 'Está jogando papo fora esse faxineiro que lava o meu carro pra ganhar um real a mais!'

A segunda história trazida põe à mostra a preocupação dos pais de uma estudante quanto às possíveis conseqüências que poderiam advir do ingresso da filha na PUC-Rio e da interação com jovens de uma outra camada social. É o que explica a estudante:

Ea/14 - Às vezes eu tinha problema pra sair, de um aniversário de alguém... até porque minha família é muito rígida. Tem uma coisa.. o meu pai, às vezes, chegava a falar pra mim... meu pai tinha essa visão: 'Não é o seu mundo, então você não tem que se envolver, você não tem que andar! A sua realidade é outra!'

5.8

A Produção da Subjetividade nos Espaços Demarcados pelo Consumo...

A pesquisa de campo, na sua vertente intitulada ‘observação-itinerante’, propôs-se a trazer dados importantes sobre a circulação dos jovens na Universidade. Foi tendo os próprios estudantes como ‘guias’ que se tornou possível vislumbrar uma cartografia ‘escrita’ corporalmente por estes jovens e que, evidencia peculiaridades próprias de um estudante que esforçar-se, por um lado, em ‘sobreviver’ em território estrangeiro e, por outro, em lidar com os obstáculos que atravessam seus trajetos de acadêmicos.

Alguns depoimentos trouxeram pistas de que a própria Universidade, apresentando espaços de consumo direcionados para um tipo específico de consumidor, acaba delineando uma separação geográfico-espacial entre os grupos ali presentes. Os espaços de consumo da Universidade exigem certo poder aquisitivo e, dessa maneira, acabam influenciando nos trajetos e na circulação dos grupos neste espaço. Aliado a estes aspectos, as próprias diferenças nas realidades sócio-econômicas dos jovens fazem com que os caminhos e as maneiras de apropriação do espaço sejam também diferenciados. Algumas premissas que puderam ser elaboradas a partir das caminhadas pelo campo – tanto do pesquisador, quanto dos sujeitos da pesquisa –, foram corroboradas pelos depoimentos dos jovens no momento em que relatam suas andanças cotidianas e descrevem seus locais de maior circulação e frequência no espaço universitário. O bandeirão, o laboratório de informática e a biblioteca, foram citados, quase que de maneira unânime, pelos jovens nos depoimentos, como os locais mais freqüentados por eles.

Algumas questões já foram mencionadas aqui como possíveis justificativas destas escolhas: a falta de computadores particulares e a ausência de um espaço propício para o estudo nas residências, a impossibilidade de custeio de material didático e a conseqüente utilização do acervo da biblioteca, entre outras questões. No caso do bandeirão, o auxílio-alimentação concedido pela Pastoral acontece, hoje, através da concessão de uma refeição, no horário de almoço ou no do jantar, variando, ainda, de acordo com o turno do curso de cada aluno.¹⁷ Alguns jovens afirmaram que os alunos-pagantes não freqüentam o bandeirão, mas, sim, as lanchonetes de alimentos naturais e um restaurante que os bolsistas afirmam

¹⁷ Ver mais informações no capítulo 2 – O Programa de Ação Social da PUC-Rio.

ser de um custo muito além do que seus orçamentos poderiam absorver. Alguns estabelecem uma ligação entre os locais freqüentados pelos estudantes bolsistas e não-bolsistas e, o poder aquisitivo dos estudantes para consumo. Pode-se, ainda, acrescentar que não somente o poder aquisitivo de cada um determina seus locais de consumo na Universidade, mas também, os locais em que freqüentam fora do espaço universitário, de lazer, também impedem, de certa maneira, uma aproximação maior entre os estudantes das diferentes classes. Vários deles apontaram como empecilho desta aproximação, tanto a distância entre os bairros em que residem, como os custos dos lugares que freqüentam na cidade. Assim sendo, a PUC pode ser vista como um reflexo ou uma réplica da cidade, inserida em um contexto da sociedade de consumo mais amplo. Certos diálogos ilustram bem a questão dos locais de consumo enquanto produtores de espaços de socializações mas, também, de segregações entre os estudantes.

Ea/17 - Mas, aí depois de alguns semestres(...) quando são pequenas, as diferenças acabam.. É lógico que, de vez em quando, rola a diferença... ‘Ah! Vamos pra tal lugar! Vamos pra Barra!’ Ninguém nunca quer fazer programa na Zona Norte, na Zona Oeste... é tudo Barra! Nem Zona Sul às vezes eles querem, que é até melhor pra mim.

P: E como vocês fazem?

Ea/18 - ...Eu quase não vou.

Ea/17 - ...eu até fui algumas vezes mas, outras vezes eu me estressei por causa disso. E a gente tem uma certa amizade pra chegar e falar... ‘Pô! Vocês só querem fazer as coisas na Barra! É longe pra gente!’ Eu já tenho certa liberdade de falar. Hoje a gente tem isso devido a amizade que a gente criou. Mas... acaba em nada... em branco. Por exemplo, se a gente quer ir pra um lugar que é mais pra Zona Norte... ‘Ah.. não sei ir pra lá!’ ou: ‘Ah! Como é que eu vou voltar?’ Eles não vão. Não vão mesmo! Eu já fui, uma vez ou outra, em programa que eles fizeram por aqui mas... lutei pra fazer as coisas mais pra cá.

Ea/13 - Eu cheguei com medo... muita patricinha! Sabe aquele pessoal totalmente fútil? Mas, agora é outro mundo. Você vai se habituando as pessoas. É lógico que você fica um pouco excluído de não poder ir pra certos lugares, porque a maioria das pessoas combina de sair sexta-feira, de ir pra boate e... se divertir com coisas caras, que você não vai poder fazer.

Eo/21 - A idéia de como está dividido geograficamente, um grupo aqui e outro grupo...(...) o que eu observei desde o início(...) poucas pessoas têm acesso a um serviço que cobra demais. Cobra-se uma quantidade que, às vezes, eu não tenho disponível pra aquele trabalho. Um exemplo: Nem tive o contato porque eu não tive coragem de chegar, mas... o Fast Way... (...) Dizem que tem uma tabela de preços que está acima do que eu posso cogitar. Então, ali, é obvio que eu não vou ficar! (...) Então, ali há o predomínio de uma galera que domina essa parte. Não sei se alguém chega a ter preconceito, algumas pessoas têm meio dificuldade de entrar nesse mundo, mas acho que é uma seleção natural... mas eu acho que é natural... como em outros lugares...

P: Vocês lancham onde?

Todos: Aaaaaaaaah! (risos!)

Eo/23 - Às vezes a gente nem come!

Eo/21 - Quando lancha, quando não traz de casa, quando não repassa, a gente racha, ou o R. traz o biscoito, a gente reparte...(…)

Eo/23 - *Bandejão* passa uma idéia de coisa pra massa, pra galera.(…)

Eo/21 - Aqui o ‘bandejão’ não tem no vocabulário deles.

Eo/22 - Aqui é o estilo piquenique. Traz pra todo mundo, todo mundo que tem divide…

P: Mas e quando não tem e vocês têm que comprar. Vocês compram aonde?

Eo/22 - Ah... salgado lá fora!

Ea/2 - Eu falo com todo mundo, mas eu não faço os mesmos programas, porque os programas exigem uma questão financeira... o pessoal não vai comer no bandejão, o pessoal vai comer no Gourmet. Então tem hora que a gente tem que se afastar mesmo e ir pra determinados lugares que...

As histórias aqui relatadas refletem, em sua maioria, a falta de disponibilidade de tempo diante de uma jornada de atividades extensa, que impede que alguns deles participem de espaços de sociabilidade que os outros estudantes usufruem (como freqüentar bares escolhidos como pontos de encontro dos estudantes ao redor da PUC, as festas promovidas pelos cursos para recepção dos calouros, a Vila dos Diretórios) ou, mesmo, uma participação mais ativa no movimento estudantil da Universidade, organizados pelo Centro Acadêmicos - CAs e pelo Diretório Central dos Estudantes – DCE. Grande parte dos bolsistas realizam um trajeto que inclui as salas de aula, a biblioteca, o laboratório de informática, a Pastoral – mensalmente para assinatura do recebimento dos auxílios alimentação e transporte. Outros são mais freqüentemente direcionados pelos compromissos relativos às atividades de cunho acadêmico¹⁸.

¹⁸ Ao que as entrevistas levaram a crer, alguns estudantes até começam a participar dos espaços e momentos de entretenimento na Universidade, como a Vila dos Diretórios, os bares e algumas festas. Contudo, dentro do rol dos entrevistados, coincidentemente estes são aqueles que ainda estão no princípio do curso de graduação, nos primeiros períodos, o que pode ser um sinalizador.

5.9

“Correndo Atrás” e Criando Redes de Apoio no Enfretamento das Diferenças Sociais

No diálogo travado pelo grupo a seguir, fica evidente o quanto a entrada na Universidade teria aumentado suas jornadas de atividades diárias. Inclusive a de que falta tempo para o lazer e para os momentos de socialização. Vejamos o que dizem:

Ea/10 - (...)Eu tenho aula de segunda a sábado. E eu trabalho, tiro duas folgas por semana, então, chega feriado, final de semana, a única coisa que eu quero saber...

Ea/11 - É dormir!! (risos)

Ea/10 - Ver o que está faltando fazer, pra terminar logo, pra dormir! Aí eu fico... eu esqueço o mundo... uma coisa horrorosa!

Ea/11 - A vida social acabou!(risos)

Ea/10 - Acho que, se meu namorado não estudasse comigo, nem namorado eu teria. É sério!(risos)

Ea/17 - Então, desde o início eu já *corri atrás* de coisas, estágio, iniciação científica pra ter dinheiro, porque, meus pais não me bancam. Então, isso é mais uma dificuldade que a gente tem. A gente tem que conciliar todas as matérias, ter tempo pra estudar, ter tempo pra ganhar dinheiro, às vezes dar aula fora...

De volta aos caminhos percorridos diariamente pelos alunos-bolsistas, é importante sinalizar que, se a Universidade tem em sua estrutura e lógica de funcionamento a função de atender um público determinado de aluno e se, esse aluno apresenta perfil extremamente distinto do estudante de origem popular, por outro lado, este último faz uso de maneiras criativas de se apropriar do espaço e de burlar os entraves advindos do sistema burocrático mais amplo. Dentro do conjunto de alternativas por eles encontradas, a circulação em alguns espaços e não em outros são algumas delas.

Podem-se encontrar esses modos criativos (que Certeau denominaria ‘*táticas*’¹⁹), em função da sobrevivência, no seu sentido mais literal – alimentação, transporte, acesso ao material didático – mas também, em função de uma participação e socialização junto aos outros estudantes. A expressão ‘*correndo atrás*’ foi utilizada por vários entrevistados quando descrevem o modo como resolveriam os problemas e impasses do cotidiano. A rede de apoio, citada como ferramenta importante no amparo ao período antecedente à entrada

¹⁹ O conceito de táticas, proposto por Certeau, pode ser mais bem compreendido no capítulo 3.

do estudante na Universidade, também exerce o mesmo papel durante o período de graduação. Dentro da Universidade, os estudantes (alguns deles), formam grupos, geralmente todos bolsistas e cria-se uma rede de apoio que subsidia seus trajetos e possibilita a criação de estratégias coletivas de enfrentamento das dificuldades. É o que fica claro nos depoimentos em destaque:

Eo/21 - É. Um ajuda o outro.

Eo/25 - Na primeira semana que eu cheguei aqui, ele me ajudou pra caramba! Eu cheio de medo... aí vamos lá, faz o trabalho... se tirar nota baixa eu sou mandado embora daqui, entendeu? E eu passei pra UERJ, mas não fui matriculado. E ele já foi, eu não fui. Aí eu liguei pra ele... maior apoio que ele me deu! As palavras que ele me deu me animaram 'à beça'! Eu tava de cabeça baixa há uma semana, poucos perceberam. No trabalho... muita tristeza! E ele que me apoiou!

Eo/23 - As pessoas estão aqui, têm dificuldades e são guerreiras! Dão ênfase pra continuar. Tudo isso é um estímulo. Esse pessoal é muito importante. Acho que não seria eu aqui, se não fosse a galera que está aqui, por exemplo...

Ea/2 - O professor comenta sobre um livro na sala, amanhã você vê aquelas pessoas com o livro na sala. É um pessoal que: o que eles querem eles tem!

Ea/3 - A gente tem que ficar naquela fila da biblioteca de reserva... (risos)

Ea/4 - A gente, quando não tem um livro na biblioteca, a gente tem que pedir...

Ea/2 - A gente fica desesperado, na verdade, a gente quase chora. (risos)

Ea/1 - A gente fica desesperado porque dinheiro a gente não tem pra 'xérox'.

A gente procura nessa rede que a gente faz aqui de apoio, rede social, a gente procura colegas que já fizeram a disciplina, que geralmente os professores dão os mesmos pra emprestar os textos, então a gente repassa essa 'xérox' todas entre nós... vai repassando... ou então, por exemplo, eu e a X... a gente faz muito isso... a X. às vezes tira 'xérox', ou então arruma emprestado com alguém e a gente senta na biblioteca, uma do lado da outra, eu leio uma folha, ou ela lê uma folha, a gente vai passando, trocando e lendo ao mesmo tempo.

Ea/4 - Por mais que a gente esteja num outro ambiente diferenciado da comunidade...

Ea/2 - A gente tem o espírito de comunidade.

Ea/1 - ... essa rede continua.

5.10

Classes Populares e Elite: “Táticas” de Confronto e Negociação

Quando se inicia uma pesquisa sobre a experiência de estudantes de espaços populares numa Universidade privada de ensino –, como é o caso PUC-Rio –, é comum associá-la imediatamente a situações de preconceito e a uma impossibilidade de interação entre jovens provenientes de realidades sociais tão distintas. Após as entrevistas e as

observações no campo, pode-se perceber, definitivamente, as dificuldades que enfrentam estudantes de espaços populares num espaço ‘estrangeiro’. Além dessas, a interação dos estudantes com os demais alunos é sofrida, tendo em vista as sensações de estrangeirismo, de deslocamento, de inadequação que parecem vivenciar, especialmente no início da experiência universitária.²⁰

Entretanto, vários discursos apontaram para modificações de antigos valores e velhos estereótipos por parte dos bolsistas, propiciadas através do contato diário com os demais alunos da instituição acadêmica. Se, de um lado, o impacto da entrada e do contato com os estudantes das classes média/alta causou apreensão (e, porque não dizer, angústia e sofrimento), de outro, estes jovens foram encontrando maneiras de lidar com este contexto diverso. Gradativamente, os estudantes parecem ter encontrado “denominadores comuns”, o que tornou possível a interação e a aproximação com os demais. Foram bastante freqüentes falas de jovens no sentido de terem anteriormente uma representação negativa acerca dos das ‘elites’ e, na medida em que vão interagindo com os estudantes nas salas de aula e, nos demais espaços universitários, alguns reconhecem terem modificado seus antigos pensamentos. É, neste momento, que percebemos a possibilidade real de aproximação entre estes estudantes e os demais. Alguns discursos sinalizaram mudanças nas concepções. Certos entrevistados mantiveram seus pontos de vista em relação às características atribuídas aos estudantes das ‘elites’, mas reconhecem, em contrapartida, que não se aplicariam a todos, de forma generalista.

Ora, as realidades são diferentes e isto é um fato. A todo o tempo, os estudantes lembram-se –: lembram-nos com suas palavras –, o quanto as diferenças entre as realidades sociais e culturais são díspares. Estas diferenças vão desde o poder aquisitivo, incluindo neste quesito indiretamente os locais de circulação e consumo na Universidade e na cidade, as prioridades, até os valores e modos de ação/participação. Mas, também, certos jovens nos trazem relatos de aproximações, dando indícios de que a interação é possível, apesar destas diferenças.

Os modos como os estudantes percebem a interação e a expressam verbalmente diferem entre si. Há aqueles que afirmam terem amigos bastante próximos de outro contexto social, estendendo a convivência para além dos limites da PUC. Há, de outra

²⁰ Estas questões já foram mencionadas e ilustradas pelas vozes dos estudantes no decorrer deste capítulo.

maneira, os que acreditam na possibilidade de uma convivência harmônica e cordial com estes outros estudantes, mas restringindo-se à relação intra-muros da Universidade. Neste último caso, o contato é mediado necessariamente por interesses acadêmicos, isto é, o momento em que estão próximos acontece preferencialmente quando estão na condição de alunos, dentro do espaço da Universidade. Entretanto, houve os que reconheceram a possibilidade de uma aproximação com os demais, mas que, não chegava a formar-se um laço de amizade mais estreito. Em certos casos, o próprio fato de serem alunos e de terem que realizar atividades acadêmicas coletivamente, acabara sendo o responsável por ampliar a convivência e a intimidade. Foram vários e diferentes os modos como os estudantes da pesquisa vivenciaram e perceberam o período de adaptação ao novo espaço e de interação com os demais estudantes. Dito isto, recorramos, mais uma vez, às suas próprias percepções.

Ea/15 - Ah! Agora agente aprendeu mais... se a gente não teve aquilo que eles fizeram, a gente não vai deixar de ter amizade ou de participar das conversas por causa disso. Eu acho que, a gente aprendeu a lidar um pouco com isso, sabe. Quando a gente chegou... a primeira vez que a gente saiu com eles, que a gente viu eles falando... das viagens, das coisas, e a gente não tinha o que falar, então a gente ficou um pouco inibido. Mas, depois, a gente viu que a realidade é diferente, a gente não tem como fugir, não tem que como fugir dessa diferença.

Ea/16 - A gente escolheu um pouco as amizades também. Agora a gente tem umas amizades que.. aquelas... a gente não tem mais contato.

P: Ah! Entendi. Vocês se aproximaram mais de pessoas que têm a realidade mais parecida?

Ea/15 - Não. Até as que têm realidades diferentes. Mas só que, são pessoas mais legais, que conversam mais, que não ligam tanto pra isso, que nem citam isso às vezes, que não tão nem aí, que conversam de outras coisas, sabe.

Ea/16 - Mas até que no nosso curso a gente encontrou pessoas... no começo foi difícil porque... a gente fazia matérias que eram comuns à Engenharia. Então, eram todos os cursos. Depois que foi ficando mais a Química a gente tem um grupo muito bom.

Ea/15 - Um grupo pequeno

Ea/16 - É. Um grupo pequeno, mas unido.

P: E nesse grupo, tem gente que veio de pré-vestibular e tem gente que não? É misturado?

Ea/15 - Tem. (...)Do pré-vestibular comunitário são as cinco, mas...

Ea/16 - Têm outras pessoas.

Ea/5 - A gente tem até um certo preconceito de achar que todas as pessoas que tem dinheiro também são esnobes e que não gostam de pobre e foi bom que eu aprendi que tem muita gente que tem dinheiro e que é bastante humilde também e está interessado no ser humano em si e não só por essa questão econômica ... então eu aprendi bastante.

Ea/20 - Eu me surpreendi quando eu cheguei aqui e vi a recepção dos não-bolsistas. São muito bacanas.

Ea/25 - Foi legal, foi muito legal!

Ea/20 - Não tem diferença.

Eo/22 - É. Inclusive eu me lembro bem do X. do CA(...) lembro do discurso que ele fez pra um bando de alunos, esse ano. (...)Ele falou do Centro Acadêmico e os calouros reunidos, e eu prestei atenção no que ele falou e eu vi que ele... “E aí o Brasil está bom pra vocês?” Um silêncio. E eu senti que, pra maioria, talvez estivesse mesmo. E eu achei até legal o que ele colocou: “Está bom pra grande maioria aqui que pode pagar isso aqui!”(...)Vocês tem que botar na cabeça que vocês têm que conhecer tudo e não fechar a cabeça só no mundinho de vocês, na Zona Sul, na cobertura(...)

Eo/21 - ...Foi logo no primeiro dia. Foi até um discurso interessante que a gente começou a falar... de bolsistas... e tinha uma amiga com a gente que não era, e aí todo mundo ficou... esperando a reação dela... tipo... criticar alguma coisa...

Eo/23 - Desmaiar... (risos)

Todos: (risos)

Eo/23 - Vomitar.. (risos)

Eo/21 - Aí ela virou e fez assim... que máximo, cara! Aí... todo mundo ficou assim... e ela: “Eu tenho orgulho de vocês. Isso mostra que vocês têm condições de estar aqui, só não tem a parte da condição financeira, mas no universo de pessoas que fizeram prova, que fizeram pro ENEM(...), vocês tão dentro de uma faculdade como a PUC...!” E uma pessoa falar que tem orgulho daquelas pessoas que ela acabou de conhecer, pessoas que conseguiram entrar pelo PROUNI, que conseguiram a bolsa de 100%!” Eu fiquei... o final do dia todo pra ficha cair e entender que... e realmente não era falso! Não era nada da boca pra fora! Muito pelo contrário, é realmente dela! Eu não vou falar que não têm pessoas que não vem e não conversam com a gente. Mas tem algumas pessoas que tão mais próximas, têm outras pessoas que conversam, mas não são bolsistas...”

Ea/1 - (...)Por mais que a gente tenha amigos... um ato de amizade bem forte até com quem não é bolsista e tal, amizade vai além disso mas... só que a gente tem nossa rede de apoio.... a gente sabe.. eu posso contar com a X., com a Y. e com a Z. Só nós sabemos das nossas problemáticas. Praticamente é só com a gente que a gente pode contar.

Ea/19 - Eu gosto de lembrar muito bem que: tem pessoas que eu gosto, que eu tenho contato mas, não participam do meu mundo. São mundos diferentes! Pra mim isso é fato! Por mais que goste, que em algum momento você encontre, mas tem coisas que são diferentes! Desde a leitura de livro, as viagens, ao carro, ao dinheiro que tem na carteira, tudo! São mundos diferentes. Não dá pra se misturar... (...)Eu acho que... eu criei amigos depois e, hoje eu tenho um ciclo de amizade que é distante ainda... (...)de bolsistas e não-bolsistas. Na verdade as minhas duas amigas que eu tenho contato e já dormi na casa, que já fui, não são bolsistas. Mas a gente até teve pouco contato por causa das disciplinas que você vai fazendo várias coisas, mas elas não são...

Eo/28 - Pelo fato de você ter que trabalhar, né.

Eo/28 - (...)lá no meu curso tinha a G. que fazia um churrasco na casa dela e ela sempre chamava todo mundo e tal. Cobrava uma grana de cada um. A gente compartilhava, sim. O trabalho de campo que a gente faz, isso acaba aproximando também a turma, apesar de ter ido a poucos trabalhos de campo, você fica dois, três dias com a galera... sinto muita saudade da minha turma. Eu achei que a minha turma... aliás até quem entra na minha turma lá notava essa diferença. É muito difícil estar havendo essa separação, que geralmente é o que acontece. Geralmente os bolsistas andam juntinhos e galera que não é...

Ea/19 - (...)e a coisa da faculdade em si(...), está todo mundo no mesmo bolo, final de período, todo mundo passando pela mesma loucura, por um motivo ou por outro, todo mundo não leu o texto ou leu o texto ou não gosta daquele professor, então você vai vendo

que têm coisas maiores que perpassam essa... o lugar que você vem, por mais que tenha um momento que... mas acho que vai sendo mais diluído.

Ea/11 - E o relacionamento com os alunos é meio a meio(...).Têm pessoas que são maravilhosas e têm algumas pessoas... (risos). Mas eu acho que, aí é da personalidade mesmo das pessoas em si. Eu não vejo nem agora como condição social delas pra elas serem assim, mas personalidade, forma como elas foram criadas, não está adaptado ao mundo, não tem uma visão mais ampla de mundo, está sempre com aquela mesma relação de amigos. Antes eu até julgava essa questão deles.. ‘Como é que essas pessoas podem ser assim?’ Mas, com o passar do tempo, a gente vê que... são pessoas que não têm... é uma visão limitada...

Ea/10 - Eu fico abismada! Um garoto... ele conhece as mesmas pessoas desde quando ele era pequenininho. Ele está grande, não sabe fazer nada sozinho! Aí um colega explicou pra ele: ‘Vai fazer processo seletivo pra ver se você consegue um estágio ou emprego!’ E ele falou assim: ‘Eu? Trabalhar? Eu vou trabalhar como? Eu não sei fazer nada! Eu vou falar pro meu pai que eu vou trabalhar, ele vai rir muito!’(risos) Eu falei: ‘Cara! Que isso! O menino é mais velho do que eu!’

Ea/13 - No começo foi pior porque eu... não queria ir na casa de ninguém, eu não queria sair com ninguém, até porque eu não bebia e, geralmente eles saiam pra beber e tal. e não era muito a minha. (...)Na realidade, quando eu entrei na PUC, eu sentava na sala de aula e eu não falava com ninguém.(...) Não importava quem fosse, sabe, nem com os professores eu não falava. Eu sentava, anotava o que tinha que anotar e ia embora. Eu fiz isso durante um semestre. Depois, no segundo semestre, as pessoas que vieram falar comigo. ‘Poxa, mas por que você não fala..?’ Inclusive, foi até uma amiga minha que também é bolsista e começou com isso... ‘Pô, mas que isso! Por que você senta sozinha?(...)’ Foi aí que a gente se conheceu. Devido à influência dela, que já conhecia o pessoal da turma, saía com o pessoal da turma, é que eu acabei conhecendo o resto do pessoal e vendo que não é da forma que eu pensava. Que o meu medo era... todo mundo tem dinheiro e você não tem! Então... eu posso dizer isso hoje... eu queria me proteger do que eles poderiam falar ou fazer contra mim... e, na realidade, não tinha nada que eles podiam fazer contra mim. Eu que me excluí durante seis meses, de participar de várias coisas: Eu não fui na minha ‘chopada’, eu fugi do trote (risos), mas, totalmente problema meu mesmo! Mas qualquer problema, quando a gente entra na faculdade, é isso, você sente muita dificuldade de achar que você pertence ao grupo. Porque, como é que eu vou pertencer a um grupo que tem gente que tem grana pra caramba? Eu, vindo da Baixada Fluminense? Eu falava ‘*Belford Roxo*’ todo mundo.. ‘Onde? Como assim?’ Ninguém sabe onde eu moro, ninguém sabe perto de onde é! Às vezes, até alguns que moram em São Paulo, passam ali pela Dutra e... ‘Descobri onde você mora, vi *Belford Roxo*.’ Aí acham que você mora ali na Dutra... ‘Ali naquelas coisinhas ali Dutra.’ risos. É muito engraçado! Mas agora...

P - Você já se sente parte ali do...?

Ea/13 - Já.

P - E as pessoas mais próximas, que você já se aproximou mais, ficou mais amiga, são bolsistas, não bolsistas...?

Ea/13 - É misturado. É muito misturado. Tem essa menina que continua sendo minha amiga, ela é bolsista, mora comigo agora. Mas o meu melhor amigo da faculdade não é bolsista, e nada disso impediu a amizade, entendeu? É uma pessoa muito legal.

As considerações precedentes remetem a duas questões centrais. Em primeiro lugar, a aproximação entre estudantes de várias classes e realidades sociais distintas é fundamental para desconstruir estereótipos, preconceitos e minimizar o abismo existente entre os indivíduos na sociedade mais ampla.

De outro lado, não se pode negligenciar o fato de que essa experiência de convivência com a alteridade – especialmente no caso dos jovens da pesquisa estando em número minoritário e em espaço estrangeiro, sem falar nas muitas outras dificuldades –, se realiza às custas de sofrimentos, impasses, angústias etc. Neste sentido, há que se pensar em estratégias e/ou projetos que atenuem estes sofrimentos, ou seja, que sejam capazes de tornar seus trajetos menos árduos e penosos. É neste sentido que a contribuição da psicologia se faz necessária. Há que se refletir coletivamente na criação de estratégias e/ou propostas de intervenção no âmbito da psicologia que cumpram esta função: a de subsidiar (e amparar) os jovens de baixa renda que ingressam no espaço universitário da PUC-Rio, possibilitando uma trajetória mais amena na tentativa de preencher as várias lacunas deixadas por uma sociedade desigual.

6

Considerações Finais

Processos de Inclusão e Exclusão no Espaço Universitário: Contribuições para a Continuidade do Debate

As considerações precedentes nos encaminham para algumas temáticas centrais. Uma vez trazidas à mostra as falas dos jovens sobre estas experiências no cotidiano universitário, agregadas aos relatos transmitidos pelas vozes institucionais e, também, às observações descortinadas pelo olhar do pesquisador sobre o campo, faz-se imprescindível refletir sobre alguns dos elementos mais proeminentes, contando, desta vez, com as contribuições de alguns autores e estudiosos do tema em pauta.

Esta vivência estaria diretamente relacionada ao trajeto, às expectativas e às apreensões experimentadas anteriormente à entrada na Universidade, às convicções e aos valores construídos no decorrer de suas experiências e histórias de vida e, ainda, aos outros aspectos que surgem da interação e circulação em um espaço estrangeiro. Muitos impasses se colocam no cotidiano destes jovens, tanto no que concerne às mudanças e impactos junto às suas localidades de origem, sobre seus antigos valores e prioridades, quanto no que se refere à circularidade e à convivência dentro da Universidade (no trato diário com os demais atores institucionais e, sobretudo, com estudantes de realidades e culturas diferentes).

O contexto universitário em questão – cenário que agrega as tramas aqui trazidas –, pode ser compreendido como um reflexo da cidade urbana (uma vez que nela se situa), cujos valores se baseiam nas peculiaridades próprias da sociedade de mercado atual, ou seja, na chamada “sociedade de consumo”. Tomando como ponto de partida este paralelismo – da Universidade tal qual uma projeção da cidade urbana contemporânea, mais ampla –, a discussão sobre algumas temáticas se faz pertinente, pautando-se, por um lado, nas características do espaço citadino urbano carioca, especificamente e, por outro, nas relações que se estabelecem entre os indivíduos neste espaço.

O conceito de cidade, em Castro(2001), aponta para um lugar da “ação e da experiência do viver coletivo”. Segundo a autora, “viver na cidade significa conviver com o outro; (...) é aí que o palco onde as vontades individuais se confundem, se chocam, se mesclam e se confrontam.”(p.113). A mesma autora entende por realidade social: “os processos contínuos de formação de grupos, a emergência de afiliações sociais e solidariedades, como também de antagonismos, rivalidades e hostilidades.” (p.125)

Vendo por este prisma, a cidade não poderia ser compreendida como um espaço físico meramente, mas, sim, como um espaço social, partindo do princípio de que as relações sociais tanto interferem no espaço físico, quanto são afetadas por ele.

Certeau(2004), no texto *Caminhadas pela cidade*, menciona a visão que se tem a partir de um alto prédio numa metrópole, onde milhares de indivíduos formam uma grande massa humana, uniforme, homogênea. A definição da cidade, visualizada do alto, torna as singularidades e particularidades dos seus integrantes invisíveis. Ela não se resume a mera estética espacial retratada em cartões-postais, por exemplo, mas, principalmente, é palco das relações que se estabelecem entre os indivíduos que nela habitam, que interagem com a cidade, modificando-a e sofrendo modificações. O mesmo autor(1990) considera ainda que a pretensão de se criar um espaço organizado e controlado, curva-se à apropriação que os sujeitos fazem deste espaço, bem como às intervenções e transformações decorrentes desta apropriação.

Analisando a vivência coletiva entre jovens e crianças de três cidades urbanas distintas do Brasil – na intenção maior de trazer à tona as maneiras como estes jovens percebem as diferenças sociais e, ainda, como lidam com estas diferenças –, Castro(2001) parte da premissa de que, a cidade deve ser conquistada, mais do que habitada. Crianças e jovens precisam apropriar-se do espaço para além da previsibilidade e racionalidade que oferece a estrutura física das metrópoles, fazendo com que se sintam parte daquele local – e se reconheçam como tal. O conceito de cidadania emerge, neste momento, na medida em que:

Tornar-se cidadão não se constitui uma tarefa apenas baseada na aprendizagem diligente e racional de idéias e valores, mas na projeção afetiva do eu aos espaços, aos lugares onde a vida humana se constrói através do convívio com o outro. Parece que tornar-se cidadão – habitante da cidade e senhor de direitos e obrigações engendrados no âmbito da convivência com os outros – está enredado nos processos de participação nos destinos da cidade que tornam viáveis os destinos de cada um. (p.116)

Ancorando-se em Carvalho(2001), Castro(2001) coloca que para que os sujeitos adquiram a condição de cidadãos, é necessário que se identifiquem com seu estado ou nação, ou seja, deve haver uma identificação deste indivíduo a este lugar, de modo que passe a se sentir pertencente a ele. Afirma que:

Tanto sentir-se parte, como identificar-se constituem condições subjetivantes da cidadania, isto é, só haverá exercício efetivo da cidadania quando este sujeito encontre condições que favoreçam seu pertencimento e sua identificação a algo maior que é *sua* nação ou *seu* estado. (p.117)

Aproveitemos estas contribuições iniciais para a análise de algumas questões suscitadas nesta pesquisa.

A Universidade em questão seria um lugar previamente racionalizado na sua estrutura física e lógica de funcionamento. Entretanto, tendo em mente que, como já diria Certeau(2004), os sujeitos apropriam-se do espaço e o modificam, no cotidiano, a instituição seria, também, o lugar da interação entre sujeitos, fazendo emergir valores, concepções, negociações, contrariedades e tensões, próprios da convivência num espaço coletivo.

Se a interação entre indivíduos, naturalmente implica contrariedades e negociações – uma vez que as individualidades e liberdades são postas em cheque quando se trata de um viver coletivo –, o que dizer, então, da experiência de um grupo de jovens que adentra em um universo onde prevalece um modelo de cultura e realidade social que em nada se assemelha ao seu próprio?

Os depoimentos obtidos nas entrevistas apontam para jovens que, embora tenham alcançado vagas em uma instituição superior de ensino, não se percebem, integralmente, como parte deste espaço. Ainda que a Universidade esteja, gradativamente, reestruturando-se para atender às demandas deste novo aluno, ainda assim, não somente sua estrutura, como também suas práticas institucionais estão direcionadas às demandas do público-alvo majoritário. Ora, tomando a Universidade como uma projeção, em menor amplitude, da cidade urbana – e, deste modo, apropriando-se das considerações de Castro(2001) sobre os aspectos que propiciam a construção do indivíduo-cidadão –, podemos partir do pressuposto de que, muitos dos jovens de espaços populares, graduandos da PUC-Rio, não

se consideram, de fato, como parte integrante da instituição, seja pelo fato desta priorizar um outro tipo de aluno¹, ou mesmo, pela impossibilidade de identificar-se com um público em função do qual as atividades e energias institucionais voltam-se permanentemente.

É ainda Castro(2001) que – discutindo sobre as possibilidades de identificação do povo do Brasil com a identidade brasileira, levando em conta a ampla diversidade de formas de vida e culturas existentes no país –, faz-nos refletir sobre as possibilidades de um jovem, residente na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, identificar-se com um outro, cuja relação aconteceria, mais comumente, baseada em posições hierarquizadas, como a relação entre um empregado e um patrão, por exemplo. Questiona a autora:

(...)De que forma este jovem poderia sentir e construir dentro de si um registro de “ser brasileiro” que abarque este outro, tão diferente dele mesmo? Até porque é a partir desta construção, interna, sentimental e afetiva, que é possível uma identificação com o outro e, portanto, uma ação. (p.119)

Ora, os estudantes entram no espaço universitário e deparam-se com um contexto extremamente distinto do seu habitual. Não se identificam com os jovens das “elites”. Os estranhamentos são muitos. As posturas, os modos de vestir-se e de se expressar demonstram o fato. As prioridades, valores, projetos de vida, estruturas familiares, condições sócio-econômicas, vivências e experiências anteriores ratificam a situação. Indiscutivelmente, as disparidades são gritantes.

Em alguns casos, as recepções da instituição – as primeiras aulas junto aos demais alunos e professores –, parecem acolher o “outro” aluno, o não-bolsista (salvo algumas exceções). As sensações de estrangeirismo e de não-pertencimento preponderam nos estudantes das camadas populares, que ingressam em uma Universidade privada com as características da PUC.

Soares(2004), comenta sobre como é reconfortante ter a possibilidade de filiar-se a um determinado grupo. Afirma que todos nós pertencemos, paralelamente, a vários grupos, como o da família, da Igreja, do partido, entre vários outros. Para este autor, “Participar de um grupo é gratificante porque fortalece o sentimento de que temos valor e a sensação de que aquilo que pensamos e sentimos é compartilhado por outros, o que lhe revigora o valor de verdade e de correção moral.”(p.150/151).

¹ Aquele mais favorecido economicamente.

Com a intenção de enfatizar a importância para um indivíduo de pertencer a determinado grupo, Soares(2004) toma como exemplo uma situação de guerra. Segundo afirma, quanto maior intensidade tiver a disputa contra grupos rivais, mais firme se torna a “coesão do grupo”, o que remete, ainda mais, a uma experiência concreta do que vem a ser o pertencimento.

Não se tratou aqui de associar o panorama universitário da PUC no momento da entrada de um novo perfil de aluno, ao contexto de uma guerra entre rivais. Tentou-se, sim, compreender o que significaria para os jovens “forasteiros” vivenciarem a experiência de sentirem-se estrangeiros e não-pertencentes a um espaço bem como eles lidariam com estas sensações.

O curso pré-vestibular comunitário, bastante citado, é, sem “sombra de dúvidas”, peça fundamental, tanto no processo antecedente ao ingresso no espaço acadêmico, como durante o processo de formação dos jovens no curso superior. Ficou bastante nítido, na pesquisa, o quanto estes movimentos sociais – alguns deles –, além de se preocuparem com a aprovação de estudantes de baixa renda nos vestibulares, possuem convicções políticas que superam este primeiro objetivo. O fato de se tratarem de movimentos políticos de cunho popular, faz com que haja uma mobilização coletiva. Todos (alunos, professores, que são ex-alunos, em maioria, e colaboradores) participam de alguma maneira, motivados pelo desejo de uma transformação social, subsidiada pelo viés educativo.

Alguns dos pré-vestibulandos comunitários se sentem parte destes movimentos. Identificam-se com suas lutas e reivindicações. Buscam alcançar metas similares. Possuem culturas e realidades semelhantes. Houve até os que ajudaram na construção dos seus cursos. Outros tiveram, inclusive, de limpar as salas, emprestadas pelas escolas da rede pública de ensino, para que pudessem ter aulas nestes locais. Nos momentos de dificuldades, foram muitos os casos de grupos de jovens que criaram estratégias coletivas² para darem conta destas adversidades – dificuldades outras também vem a surgir, não somente enquanto alunos dos referidos projetos, mas, posteriormente, como universitários na PUC.

Dauster(2004), tendo coordenado uma pesquisa análoga, objetivando, a princípio, mapear as relações entre os estudantes universitários e a cultura letrada, debruçou-se na

² Que Certeau(2004) chamaria de ‘táticas’. (ver introdução)

investigação destes estudantes, nos seus modos de vida e em seu cotidiano. Dentre os vários aspectos abordados pela autora, cumpre destacar justamente a importância destes projetos sociais “no ingresso na Universidade e no estabelecimento de uma rede de relações de intercâmbio de trocas imateriais e regras de reciprocidade como base da vida social” (Mauss, 1974: p.24,25 In: Dauster, 2004). Sobre os estudantes provenientes destes cursos, a autora ressalta que:

(...)Eles tendem a atuar também como mediadores, ora exercendo o papel de estudantes, ora a função solidária de professores de vestibular. (...)esses estudantes revelam alto grau de coesão interna, ancorados em uma visão política do seu significado social enquanto universitários. (Dauster, 2004)

Assim, podemos retomar as discussões anteriores sobre as sensações de estrangeirismo vivenciadas pelos bolsistas no princípio da experiência universitária e sobre a importância da sensação de “pertencimento” de um indivíduo a um dado grupo. Muitos destes jovens, sentindo-se “forasteiros” no novo espaço, apóiam-se na rede de relações propiciadas por seus cursos para lidarem com a nova realidade.

O fato de manterem-se vinculados aos projetos, mesmo já tendo alcançado as vagas no ensino superior, possibilita a criação e a manutenção de uma rede de apoio dentro da própria Universidade – o que Dauster (*op. cit*) acima denomina de “coesão interna” – que pode ser considerada além de uma estratégia de sobrevivência num contexto distinto na verdade, mostra-se como uma possibilidade de os jovens se sentirem pertencentes a um dado grupo, com propostas, valores e problemáticas comuns.

Frases como: “É só com a gente que nós podemos contar!” ou: “Porque ali nós somos uma comunidade(...)”. Quando a gente participa de um projeto desses, você se sente integrado numa rede(...), porque eu quero participar de uma comunidade(...)”; são exemplos claros disso.

Vale tomar contato com as considerações de Dauster sobre o tema:

A passagem pelos pré-vestibulares tende a sedimentar compromissos políticos e sociais, ao lado de sentimentos de valor e auto-estima que impulsionam os bolsistas em direção às suas demandas no contexto universitário, entre as quais encontra-se o acesso consistente às tecnologias da cultura letrada. (2004)

Ora, façamos uma breve retrospectiva desta análise. A PUC-Rio, instituição privada de ensino superior, com maioria de estudantes pertencentes às “elites” cariocas, passa a

receber, no seu quadro de alunos, um grupo de jovens com novas demandas e peculiaridades. Estes últimos adentram neste espaço e se deparam, já de imediato, com realidades e culturas extremamente diferentes das suas habituais. Os sentimentos de estrangeirismo e as sensações de descolamento são os primeiros a comporem suas experiências subjetivas. Considerando que para fazer parte de um espaço, não basta adentrá-lo, é preciso apropriar-se dele, participar, tomá-lo para si, o ingresso dos jovens não é suficiente para que se sintam parte integrante do novo contexto. A instituição, na sua estrutura e lógica de funcionamento, dedica-se, até então, a suprir as demandas de um tipo específico de aluno. Gradativamente os novos estudantes vão chegando e, consigo, trazem suas próprias demandas, necessidades, histórias e culturas. É através da participação no cotidiano e da interação com os demais atores que estes jovens vão sendo afetados, do mesmo modo que vão afetando e modificando o novo espaço.

Portanto, estes jovens começam a participar, de modo efetivo, do espaço universitário, quando passam a interagir com os demais atores sociais: os professores e, principalmente, os outros alunos. As relações estabelecidas através da passagem pelos cursos pré-vestibulares de origem, assim como o senso de coletividade (alguns denominam ‘espírito de comunidade’), também herança das participações nestes projetos sociais, são as primeiras ferramentas das quais alguns se munem para o enfrentamento das mazelas impostas pela nova realidade. E é na relação e na interação com o “outro diferente” que o estudante bolsista vai dar início ao processo de construção de sua própria identidade de aluno.

Castro(2001) afirma que,

A apreensão de uma nação e a identificação com ela constrói-se também no registro afetivo, nas camadas mais profundas, não conscientes, do sujeito a partir de múltiplas experiências onde crianças e jovens têm de enfrentar os conflitos e as provações da convivência com pessoas diferentes para então estabelecerem sua apreensão do que faz e como faz o brasileiro. Nascemos brasileiros apenas formalmente, mas tornamo-nos, de fato, brasileiros, como identidade coletiva, quando construímos paulatinamente através de nossas práticas cotidianas o sentimento de um povo, apesar das diferenças étnicas, sociais e culturais existentes. (p.118)

As entrevistas e a observação-itinerante nos levam a crer numa separação geográfico-espacial da Universidade por grupos identitários. De acordo com os jovens, o poder aquisitivo dos estudantes, as condições sociais e, as diferentes prioridades, são os fatores que irão determinar a circulação e a demarcação dos grupos pelo espaço acadêmico.

Da mesma forma que, o fato de serem alunos de uma mesma instituição (ou do mesmo curso de graduação) os aproxima: como afirma uma das jovens, “Está todo mundo no mesmo bolo, final de período todo mundo passando pela mesma loucura, por um motivo ou, por outro, todo mundo não leu o texto, ou leu o texto e não gosta daquele professor(...)” –, o poder de consumo e o acesso aos bens culturais acaba sendo um dos fatores determinantes na separação dos grupos.³

Dauster(2004), tratando novamente das relações de sociabilidade entre os jovens da PUC-Rio, comenta que: “mapas sociais são construídos a partir do significado que a vida universitária apresenta para os estudantes, tendo em vista o lugar social ocupado. Distintas ‘tribos’ se formam, configurando ‘diferentes’ Universidades, por assim dizer.” A autora pontua, também, o reflexo das diferenças sociais dos estudantes nas “escolhas” pelos espaços freqüentados na instituição superior em questão, afirmando que:

No dia-a-dia, as diferenças sociais se refletem nas escolhas mais banais. As diversas tribos estudantis têm seus bares e restaurantes específicos. Ao mesmo tempo, se reconhecem e se distinguem através da particularidade de suas técnicas corporais, dos usos da roupa, do vocabulário e dos assuntos de conversa. (Dauster, 2004)

Almeida(2003), por sua vez, no artigo em que apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a mesma experiência de ação afirmativa da PUC-Rio, mas priorizando, como recorte investigativo, os bolsistas do curso de Serviço Social, aponta que as maneiras como as diferenças sociais ficam latentes, através das vestimentas e de outros itens, teriam sido os aspectos mais negativos, destacados pelos alunos, acerca da vida universitária. Também destaca o quanto as disparidades, nas condições sócio-econômicas dos estudantes, acabam determinando a separação dos mesmos pelos espaços da Universidade. Vejamos o modo como a autora comenta o tema:

(...)os depoimentos revelaram que as diferenças sociais, econômicas e culturais são os aspectos negativos mais enfrentados por esses/as estudantes no contexto universitário e, foram, mencionados de maneira mais clara. Segundo ele/as, apresentam-se de forma visível na vestimenta, no domínio da cultura culta e na delimitação dos espaços ocupados pelos dois grupos no campus da Universidade – o local de consumo e o local da troca de idéias.

³ Conforme ficou nítido nos dois capítulos anteriores, há restaurantes que são freqüentados por bolsistas – o bandeirão – e, outros freqüentados pelos estudantes-pagantes – o restaurante de nome Couve-Flor é um deles. É comum que os primeiros lanchem nas barraquinhas externas ao campus, ou no bar dos funcionários, ou até mesmo, tragam lanches caseiros que são divididos entre os colegas também bolsistas. Por outro lado, as lanchonetes de produtos naturais são consumidas, mais freqüentemente, pelos de maior poder aquisitivo. Os estudantes bolsistas freqüentam mais assiduamente o laboratório de informática por não terem computadores nas residências. Além destes, existem os locais de lazer fora dos dias de aula que acabam também dividindo os grupos, já que residem em bairros bastante distantes um dos outros e com custos diferenciados.

Sobre esta questão, foi possível perceber, a partir dos depoimentos, que existe uma espécie de territorialização de espaços dentro da Universidade. Os diferentes grupos sócio-culturais ocupam lugares diferenciados, que são associados simbolicamente a determinados grupos de alunos/as da Universidade. (p.109)

Cassab(2001)⁴ parte do princípio de que:

As dinâmicas produzidas pelo urbano na reprodução das mercadorias estão funcionalizadas na vida dos indivíduos. Isto é, as exigências materiais de produção e circulação das mercadorias configuram uma organização ao cotidiano dos sujeitos a partir de suas formas de inserção como produtores e consumidores. Esse cotidiano está circunscrito em torno de alguns elementos, dos quais são destacados dois: as rotas na cidade, ou seja, a circulação e a visibilidade dos sujeitos no espaço urbano e suas atividades rotineiras incluindo o uso de seu tempo livre.(...) os indivíduos, em seu cotidiano, fazem percursos pela cidade, definidos previamente por suas funções de produtores e consumidores.(...)A cidade é, ainda, como “outro”, espelho que “dialoga” com o sujeito na produção de si mesmo. Se a cidade favorece identificações, ela permite ao sujeito reconhecer-se, também, através da imagem que devolve. Para aqueles que trazem em seu corpo os signos visíveis de desvantagens no jogo de inserção social, a cidade é um espelho de alta reflexão. (p.210)

Soares(2004) – muito embora, no caso de seu artigo “Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo”, debruce-se na análise mais específica do jovem de baixa renda que vive nas ruas e/ou do que participa de atividades ilícitas – , traz discussões bastante pertinentes para o que se pretende aqui debater. Acredita este autor que o sujeito só se reconhece a partir do olhar do outro. Neste caso, seria a partir da interação social e coletiva, que deflagraria o processo de construção da identidade do indivíduo. Explica o autor:

A identidade só existe no espelho, e esse espelho é o olhar dos outros, é o reconhecimento dos outros. É a generosidade dos outros que nos devolve nossa própria imagem unguida de valor, envolvida pela aura da significação humana, da qual a única prova é o reconhecimento alheio. Nós nada somos e valem nada se não contamos com o olhar alheio acolhedor, se não somos vistos, se o olhar do outro não nos recolhe e salva da invisibilidade – invisibilidade que nos anula e que é sinônimo, portanto, de solidão e incomunicabilidade, falta de sentido e valor. Por isso, construir uma identidade é necessariamente um processo social, interativo, de que participa uma coletividade e que se dá no âmbito de uma cultura e no contexto de um determinado momento histórico. (p.137)

As análises de Castro(2001) enriquecem a discussão na medida em que apontam a cidade urbana contemporânea como sendo o cenário no qual se tornam visíveis as desigualdades sociais. Isto aconteceria em razão da exibição permanente de signos visuais

⁴ No artigo em que apresenta aspectos proeminentes da pesquisa que realizara sobre a construção da subjetividade de jovens urbanos oriundos de segmentos sociais subalternizados.

que demarcariam e diferenciariam os indivíduos quanto às suas posições e realidades sociais.

A mesma autora faz uma analogia entre a vivência do sujeito-cidadino contemporâneo e o *flaneur*, descrito por Walter Benjamin, como “o grande conhecedor da cidade”. Ambos – o homem contemporâneo e o Flaneur, de Benjamin –, consistiriam em “fisionomistas da multidão”, ou seja, leitores e decodificadores de rostos humanos, nos seus gestos, expressões e sinais, inferindo possíveis características e dados pessoais a partir destas decifrações. Explica a autora:

O reconhecimento e a identificação de “quem sou eu” e “quem é o outro” se apóiam nos processos dinâmicos de disponibilizar, ostentar e decodificar as particularidades visíveis que permitem localizar cada sujeito anônimo da grande cidade em termos de suas afiliações sociais, culturais e territoriais.

Ora, alguns jovens da pesquisa salientam e queixam-se de não serem percebidos como parte do corpo docente da Universidade, como é o caso do relato sobre um professor que haveria listado somente escolas privadas de “elite” da cidade como sendo as possíveis origens de seus alunos, muito embora a turma para a qual lecionaria teria em sua composição, também, ainda que em minoria, estudantes provenientes de escolas da rede pública de ensino.

Outros depoimentos demonstraram que alguns dos bolsistas mudariam as vestimentas e os hábitos em função de uma aproximação com a estética que podemos chamar de “burguesa”, provavelmente na tentativa de não deixarem à mostra sinais ou signos que poderiam ser demarcadores de uma origem social que, possivelmente, os estigmatizaria e/ou seriam causadores de uma rejeição no novo espaço.

De acordo com Soares(2004), na medida em que se lança um olhar sobre um sujeito a partir de um estigma, está-se desconsiderando suas singularidades, sua história de vida e passa-se a julgar seu comportamento e a acusá-lo pelo mero fato de sua existência. O autor entende o preconceito como algo que achata, esmaga e anula o sujeito em função de uma imagem estereotipada, mencionando a indiferença como mais uma maneira de tornar um sujeito invisível.

Uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito. Quando o fazemos, anulamos a pessoa e só vemos o reflexo de nossa própria intolerância. Tudo aquilo que distingue a pessoa, tornando-a um indivíduo,

tudo o que nela é singular desaparece. O estigma dissolve a identidade do outro e a substitui pelo retrato estereotipado e a classificação que lhe impomos. (p.133)

Aproveitando a menção feita a respeito da relação entre alunos e corpo docente, mediante a retomada de um acontecimento vivenciado e relatado por um jovem a respeito de um profissional que ainda não reconhece seu alunado na sua diversidade, faz-se apropriado deflagrarmos uma reflexão acerca da prática educacional no espaço universitário, nos seus impasses, equívocos e insucessos além da importância de se repensar antigos paradigmas e métodos educativos.

Almeida(2003), a seu turno, novamente sobre a pesquisa realizada a respeito da experiência do Programa de Ação Social da PUC-Rio, especificamente no caso dos graduandos do curso de Serviço Social, cita como um aspecto destacado pelos jovens, dentre os vários outros, o de que o corpo docente não estaria preparado para lidar com este grupo de alunos, ou seja, com um alunado diverso e plural. Ainda sobre as práticas docentes, grande parte dos entrevistados, segundo a autora, acredita que mesmo que os professores tenham aceitado este grupo como parte do corpo docente, ainda assim, necessitariam de uma melhor capacitação para lidarem com tal público.

O exemplo e as análises de Barros (2003) contribuem também em ampla escala para esta discussão. No artigo em que analisa sua prática como pesquisadora-antropóloga e como docente da escola de Serviço Social em uma Universidade pública do Rio de Janeiro, traz um relato sobre um acontecimento em sala de aula bastante representativo do que se pretende, aqui, problematizar. Segue adiante o trecho em que explica o acontecido:

A disciplina procurava discutir as questões da infância e da família e as políticas sociais para estes setores. A bibliografia era basicamente antropológica. Em dado momento do curso fui interrompida por uma aluna, quando eu trabalhava com o texto de Tânia Salem sobre mulheres faveladas da Rocinha. A aluna, moradora da mesma favela, contestava minha interpretação e a da própria autora sobre a realidade da vida das mulheres, baseada na sua própria vivência. Descrevia sua vida e me apresentava dados que, segundo sua percepção, podia pôr abaixo a análise antropológica. (p.159)

Para Barros(2003), a experiência descrita acima foi denotativa de sua própria imaturidade do magistério voltado para jovens cujo perfil diferia daquele que acreditava compor o grupo de alunos para o qual costumava lecionar. Diante desta constatação, declinou-se a tentar compreender quem seriam estes jovens e a pensar em modos de ensinar

e discutir as questões antropológicas para este universo de estudantes. Estas pretensões motivaram-na na realização de uma pesquisa, que a leva às seguintes constatações:

A heterogeneidade e a complexidade cultural, características da sociedade contemporânea, apresentam-se, assim, ao mesmo tempo, como objeto de investigação e como elemento de constituição desses debates e disputas. Na experiência docente, a questão-chave a ser trabalhada durante os cursos é, ao mesmo tempo, a substância da própria interação: a constituição da noção do “outro” e a interpretação de sua visão de mundo e de seu modo de vida em seus próprios termos.(...)A necessidade de compreensão deste universo está sempre presente e experimento várias maneiras de ensinar e de lidar com as diversidades. (p.159/160)

Ainda que motivados por objetos de análise diferenciados e pautados por prismas distintos, às reflexões de Barros(2003) podem-se agregar as de Carrano(2001). Este autor, propondo-se a investigar os processos educativos que se dão no curso das práticas de lazer dos jovens na cidade, volta sua perspectiva de análise para a *recuperação das redes de sociabilidade vividas por jovens em diferentes contextos formativos*. Isto acontece, segundo ele, por optar por uma análise que parte de uma noção mais ampla do processo educativo, que supera as de educação e de cultura tradicionais. Explica o autor que,

A recusa em compreender a educação apenas enquanto âmbito das aprendizagens institucionais trouxe o desafio de compreendê-la também como processo social de compartilhamento de significados para além dos espaços instituídos de formação educacional, tais como a escola.(p.15)

O autor declara ainda que os vários contextos e atividades sociais, nos quais convivem e interagem “compõem uma complexa rede de possibilidades educacionais mais ou menos sistematizadas e experiências informais que estruturam o processo humano de formação”. (p.15) Isto significaria dizer que o processo de aprendizagem deve ser considerado na sua pluralidade de modos de apreensão e de processos subjetivos e não somente como uma exclusividade das instituições formais de educação.⁵

Almeida(2003) comenta ainda sobre o desafio que se coloca às instituições de ensino formais, em um cenário contemporâneo, marcado pelo advento da globalização e da mundialização da cultura. De acordo com a autora, a atual conjuntura impõe a estas instituições,

⁵ Vale tomar contato com as considerações de Lodi, C A. no trabalho de dissertação de mestrado intitulado “*Manifestações Culturais Juvenis: O Hip Hop está com a Palavra*”, já que a autora analisa a temática *juventude* em perspectiva análoga a de Carrano(2001), especialmente no que se refere às contribuições citadas neste trabalho. (Ver referência completa, no item *Referências Bibliográficas*)

(...)redimensionar suas propostas educativas procurando questionar o trabalho que, comumente, vêm sendo realizado, de homogeneização de ritmos e estratégias, independentemente da origem social, cultural, da idade e das experiências vividas por seus alunos e alunas. (p.99)

A mesma autora(2003) propõe como ponto de partida para pensar em novas práticas educacionais congruentes com a realidade contemporânea, a perspectiva multiculturalista em educação. Menciona também a existência de uma variedade de definições acerca da expressão multiculturalismo, mas preconiza a de Gonçalves & Silva, qual seja:

Um movimento de idéias que resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de “centrismos” culturais, ou seja, de etnocentrismos. Em outros termos, seu ponto de partida é a pluralidade de experiências culturais, que moldam as interações sociais por inteiro. (Gonçalves & Silva, 2000: p.14 In: Almeida,2003: p.100)

Ainda Almeida(2003), com base na sua pesquisa, acredita que o pluralismo cultural e a perspectiva do multiculturalismo ainda não foram incorporados pela comunidade acadêmica, mais ampla, e seria justamente este o grande desafio da Universidade. Assevera que as medidas acadêmicas, encontradas pela instituição na tentativa de preencher as lacunas deixadas pela educação de base menos qualificada que tiveram estes jovens, favoreceriam “a criação de ‘políticas de integração social e cultural de caráter assimilacionista’ onde o fundamental” (p.114) seria:

...adquirir os referentes da cultura universitária tal como está configurada, reconhecida e valorizada [ou seja] promover práticas compensatórias no próprio contexto universitário, que permitem uma plena inserção no seu mundo e nos seus padrões de referência. (Candau, 2003: p.2 In: Almeida, 2003: p. 114)

Ainda apropriando-se das palavras de Candau, Almeida(2003) coloca em destaque o trecho que vincula o próprio conceito de Universidade ao de pluralidade cultural. É como diz Candau, citado por Almeida: “(...)a idéia de Universidade nos remete à de unidade na pluralidade de atores, saberes, valores e práticas. Sendo assim, a diversidade é inerente à concepção de Universidade e não uma perspectiva cultural homogênea.” (Candau,2003, p.3 In: Almeida, 2003, p.115).

Trazer à mostra as experiências de estudantes de espaços populares como desbravadores de caminhos e como protagonistas políticos, num contexto contemporâneo marcado pela desigualdade de condições mais fundamentais – dentre as quais a educação se

firma como um dos basilares sociais de ordem fundamental –, significa a possibilidade (e necessidade) de se pensar em propostas políticas mais consistentes voltadas para o público jovem brasileiro.

É preciso se ter em mente o que diz Carrano: “A possibilidade de que os adultos aprendam com os jovens é real”, para que – a exemplo dos protagonismos destes estudantes que, com criatividade e idealismo, apostam em si próprios as fichas de uma transformação social –, possamos propor alternativas concretas de ações voltadas à juventude brasileira. Ora, se a educação é, de fato, a grande ferramenta de transformação, deve partir das próprias instituições a iniciativa de mudança, a começar pela valorização da pluralidade cultural como suporte a ser usado para uma prática educacional que preconiza uma nação mais democrática e menos desigual.

Aproveitando a menção que vincula processo democrático à instituição universitária, sinto-me á vontade para retomar um trecho destacado no princípio deste trabalho, qual seja:

Democracia diz respeito também à passagem do poder privado e despótico, fundado na vontade pessoal em arbitrariedade do chefe, para o poder como discussão coletiva e deliberação pública sob o domínio das leis. Portanto, a democracia não é regime do consenso, mas da contínua experimentação sobre os dissensos e os conflitos, negociados pela palavra e pela ação. Por isso, a Universidade é uma instituição eminentemente política, em cujo interior ‘reaparecem divisões sociais, diferenças políticas e projetos culturais distintos (...) nessa qualidade ela exprime(...) a realidade social das divisões, das diferenças e dos conflitos.’ (Chauí, 2001: p.120 In: Duarte e Rampinelli, 2005: p.32).

A retomada deste trecho visa resgatar o conceito de instituição universitária como o lugar das relações, das diferenças, de tensões, de negociações. É neste espaço que as várias vozes vêm á tona: as institucionais, as estudantis, as do sistema que rege a lógica social contemporânea mais ampla (entre outras).

Há que se pensar, então, que as experiências dos jovens aqui trazidas, expressas nas formas mais variadas, estão diretamente atreladas às relações estabelecidas com os demais atores sociais. Lembrando o que diz Bakhtin(2003), acerca da perspectiva dialógica:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se entende ao passado em limites sem limites e ao futuro sem limites.) (...)Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. (p.410)

Esta pesquisa permite que conheçamos as percepções dos estudantes de espaços populares sobre a experiência do convívio em um espaço que se apresenta, a princípio, estrangeiro. Ou seja: que se reconheçam apreensões, expectativas, preocupações, auto-cobranças exacerbadas, surpresas, aproximações, preconceitos, quebra de paradigmas, impasses e conquistas, embates – mas, também, negociações.

Este rol de sensações e de acontecimentos tem permeado a vivências de nossos entrevistados durante a formação superior. Mas essas experiências e os processos com os quais os estudantes constroem suas subjetividades, remetem-se, necessariamente, às relações estabelecidas com os vários interlocutores, anteriores e/ou os atuais. Suas falas e ações trazem um tom responsivo, na medida em que acontecem no sentido de responder a interlocutores que, embora não estejam presentes de forma direta neste trabalho, estão permanentemente sendo evocados, já que são os autores das outras vozes: com elas, os estudantes deste trabalho interagem e dialogam.

Pautando-se nesta premissa, constata-se o inacabamento desta pesquisa. As outras vozes – as que dialogam permanentemente com as dos protagonistas centrais deste trabalho –, embora tenham estado presentes (sendo evocadas pelos próprios estudantes), se trazidas à mostra mais explicitamente, contribuiriam em ampla escala para dar continuidade à composição da teia que vem sendo trabalhada. (Sempre visando à compreensão das práticas cotidianas e das maneiras criativas de lidar com as falhas deixadas pela lógica capitalista vigente e, principalmente, contribuir para transformações sociais).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. A O. **Políticas de Ação Afirmativa na Universidade Brasileira: A Experiência do Curso de Graduação em Serviço Social da PUC-Rio.** Social em Questão. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Serviço Social. v. 10. n° 10, 2003.

AMORIN, M. **O Detetive e O Pesquisador.** Documenta. Eicos/Cátedra Unesco de Desenvolvimento Durável/UFJF. v. 6, n.8, p.127-141, 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal.** 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, M. M. L. de. Velhos e jovens do Rio de Janeiro: Processos de construção da realidade. In: Velho, G. & Kuschnir, K. (orgs.) **Pesquisas Urbanas: Desafios do Trabalho Antropológico.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENJAMIN, Walter O Flâneur. In: **Obras escolhidas III – Charles Baudelaire: Um Lírico no Auge do Capitalismo.** São Paulo, Brasiliense, 1991.

BORGES, M. de L. Kant, Derrida e a Idéia de Universidade. In: Rampinelli, Alvim, Rodrigues (orgs.) **Universidade: A Democracia Ameaçada.** São Paulo: Xamã, 2005.

CARRANO, P. C. R. **Jovens na Cidade.** Trabalho e Sociedade, Rio de Janeiro, ano 1, n° 1, ago, 2001.

CARVALHO J. C. B. de., FILHO, H. A e COSTA, R. P. (orgs) **Cursos Pré-vestibulares Comunitários: Espaços de Mediações Pedagógicas.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

CASSAB, M. A. T. Jovens Pobres e a Cidade: A Construção da Subjetividade na Desigualdade. In: Castro, L. R. de. (org.) **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001.

CASTRO, L. R. de. Da Invisibilidade à Ação: Crianças e Jovens na Construção da Cultura. In: Castro, L. R. de. (org.) **Crianças e Jovens na Construção da Cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001.

CASTRO, L. R. de. Crianças, Jovens e Cidades: Vicissitudes da Convivência, Destinos da Cidadania. In: Castro, L. R. de. (org.) **Subjetividade e Cidadania: Um Estudo com Crianças e Jovens em três Cidades Brasileiras**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2001.

CERTEAU, M. Introdução Geral. In: Certeau, M. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CÉSAR, R. C. L. **Políticas de Inclusão no Ensino Superior Brasileiro: Um Acerto de Contas e de Legitimidade**. In: REVISTA ADVIR nº19/Cotas. Rio de Janeiro: ASDUERJ. Setembro, 2005.

COIMBRA, C. M. B. e NASCIMENTO, M. L. do. Jovens Pobres: O Mito da Periculosidade. In: Fraga, P. C. P. & Iulianelli, J. A. S. (orgs.) **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A., 2003.

DAPIEVE, A. **O Sul: Cotas Raciais não Admitem ‘Qualquer Um’**. Jornal O Globo. Segundo Caderno. p. 06. 20 de outubro de 2006.

DAUSTER, T. **“Uma Revolução Silenciosa”**: Notas sobre o Ingresso de Setores de Baixa Renda na Universidade. Revista Avá. Posadas – Misiones - Argentina, 2004.

DOMINGUES, P. **Ações Afirmativas para Negros no Brasil: O Início de uma Reparação Histórica.** Revista Brasileira de Educação/Nº29. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped: Rio de Janeiro. Ago, 2005.

DUARTE A L. e RAMPINELLI W. J. Universidade, Sociedade e Política: Algumas Considerações sobre a Relação entre Público e Privado em Tempos de Barbárie. In: Rampinelli, W. J., Alvim V., Rodrigues G. (orgs.) **Universidade: A Democracia Ameaçada.** São Paulo: Xamã, 2005.

FREIRE, N. A Experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na Implantação de Cotas para Ingresso na Universidade. In: Peixoto, M. do C. de L. (org.) **Universidade e Democracia: Experiências e Alternativas para a Ampliação do Acesso à Universidade Pública Brasileira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GOMES, N. L. Cotas para a População Negra e a Democratização da Universidade Pública. In: Peixoto, M. do C. de L. (org.) **Universidade e Democracia: Experiências e Alternativas para a Ampliação do Acesso à Universidade Pública Brasileira.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p.45, 2004.

HERINGER, R. **Um Balanço das Políticas de Ação Afirmativa no Brasil: 1995-2005.** REVISTA ADVIR nº19/Cotas. Rio de Janeiro: ASDUERJ, p.51/54. Set, 2005.

IGREJA, R. L. **O Estado Brasileiro e as Ações Afirmativas.** REVISTA ADVIR nº19/Cotas. Rio de Janeiro: ASDUERJ. Setembro, 2005.

IOKOI, Z. M. G. Prefácio. In: Rampinelli, W. J., Alvim V., Rodrigues G.(orgs.) **Universidade: A Democracia Ameaçada.** São Paulo: Xamã, 2005.

IULIANELLI, J. A. S. Juventude: Construindo Processos – O Protagonismo Juvenil. In: FRAGA, P. C. P. e IULIANELLI, J. A. S. (orgs.) **Jovens em Tempo Real**. Rio de Janeiro: DP&A., 2003.

JOBIM E SOUZA, S. e CASTRO, L. R. de. **Pesquisando Com Crianças: Subjetividade Infantil, Dialogismo e Gênero Discursivo**. Psicologia Clínica. Pós-graduação e Pesquisa. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Centro de Teologia e Ciências humanas. Departamento de Psicologia, v. 09. nº09, 1997/8.

KAMEL, A. **Não Somos Racistas: Uma Reação Aos Que Querem nos Transformar Numa Nação Bicolor**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LESSA, C. M. R. Democracia e Universidade Pública: O Desafio da Inclusão Social no Brasil. In: Peixoto, M. do C. de L.(org.) **Universidade e Democracia: Experiências e Alternativas para a Ampliação do Acesso à Universidade Pública Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

LISBOA, A de M. Democracia Capilar: Tecnologia, Poder e Representação na Universidade Hoje. In: Rampinelli, W. J., Alvim V., Rodrigues G. (orgs.) **Universidade: A Democracia Ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

LODI, C. A. **Manifestações Culturais Juvenis: “O Hip Hop Está com a Palavra”**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005. orientadora: Solange Jobim e Souza.

MACHADO, E. A. **Ação Afirmativa nas Universidades Estaduais Fluminenses: O Começo**. REVISTA ADVIR nº19/Cotas. Rio de Janeiro: ASDUERJ, p.26/33, Set., 2005.

MARIZ, C. L., FERNANDES, S. R. A. e BATISTA, R. Os Universitários da Favela. In: Zaluar, A. e Alvito, M. (orgs) **Um Século de Favela**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MILITO, C. **Vozes do Meio Fio**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: A (Des)construção de um Conceito. In: Jobim e Souza, S. (org.) **Subjetividade em Questão: A infância como Crítica da Cultura**. 2 ed. Rio de Janeiro: 7 letras, 2005.

PENIN, S. T. de S. A USP e a Ampliação do Acesso à Universidade Pública. In: Peixoto, M. do C. de L.(org.) **Universidade e Democracia: Experiências e Alternativas para a Ampliação do Acesso à Universidade Pública Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

SADER, E. **Cotas Contra as Injustiças**. Jornal do Brasil. 09/Jul, 2006.

SENA, H. B. de. **FESP – Solidariedade em Movimento – Um Estudo sobre o Fundo de Auxílio aos Estudantes oriundos de Camadas de Baixa Renda da PUC-Rio**. Trabalho de conclusão de curso de graduação. Departamento de Serviço Social. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Orientação: Maria Elizabeth Freire Salvador.

SOARES, J. F. Implementação de Cotas na UFMG para Alunos Egressos de Escolas Públicas. In: Peixoto, M. do C. de L. (org.) **Universidade e Democracia: Experiências e Alternativas para a Ampliação do Acesso à Universidade Pública Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.153, 2004.

SOARES, L. E. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo. In: Novaes, R. e Vannuchi, P. (orgs.) **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, M. de **O Perfil do Aluno com Bolsa PUC: Uma Referência para Uma Ação Propositiva do Serviço Social**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação. Departamento de Serviço Social. Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro, 2004. Orientadora: Maria Elizabeth Freire Salvador.

SPINK, M. J. P. & MEDRADO, B. Capítulo II: Produção de Sentidos no Cotidiano: Uma Abordagem Teórico-Metodológica para Análise das Práticas Discursivas. In: Spink, M. J. P. (org.) **Práticas Discursivas e Produção de Sentidos no Cotidiano: Aproximações Teóricas e Metodológicas**. São Paulo: Cortez, 1999.

UNESCO/CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras). Conferência Mundial sobre o Ensino Superior – CMES. (1998: Paris, França). **Tendências de Educação Superior para o Século XXI** (tradução de Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves.) Brasília: UNESCO/CRUB, 1999.

7.1

Sites Consultados

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO – PUC-RIO.

Disponível em <<http://www.puc-rio.br>

(venus.rdc.puc-rio.br/kids/kidlink/khouse/oquee.html)

PROVÍNCIA FRANCISCANA DA IMACULADA CONCEIÇÃO. SÃO PAULO. BRASIL.

Disponível em <<http://www.franciscanos.org.Br/sefras/educafro>