

JUVENTUDES POPULARES E PROJETOS EDUCACIONAIS: CONSTRUÇÃO E FORTALECIMENTO DE REDES DE SOLIDARIEDADE, AFETO E SOCIABILIDADE.

Rodrigo Rosistolato¹ (UFRJ)

1 - Introdução

O Rio de Janeiro tem sido apresentado como um dos Estados com os piores índices educacionais. Os dados que sustentam estas reflexões são obtidos em avaliações externas de aprendizagem, nacionais e locais. Por mais que existam dissensos relacionados à legitimidade das avaliações externas, elas oferecem um panorama de desempenho em língua portuguesa e matemática. Neste ponto, inclusive, encontramos consensos sobre a importância destas disciplinas na formação básica.

O projeto que deu origem a este artigo² levou em consideração o debate sobre o desempenho dos sistemas escolares no Rio de Janeiro. Um de nossos objetivos era analisar a perspectiva daqueles que podem ser classificados como o “produto final” dos sistemas educacionais. Nossa proposta é compreender a visão de jovens egressos da educação pública sobre a escola e a distribuição do conhecimento escolar. Também pretendemos analisar as possibilidades trazidas pela conclusão do ensino médio, especificamente aquelas relacionadas ao acesso ao ensino superior. Por isso, decidimos acompanhar jovens pobres, com ensino médio concluído, que pretendem ingressar no ensino superior, mas têm clareza sobre as falhas de sua formação escolar. Todos são oriundos de famílias com baixa escolarização e baixo capital cultural.

O projeto recebeu apoio do CNPq, com a concessão de uma bolsa de iniciação científica. Foi desenvolvido durante os anos de 2008 e 2009³. Os dados foram recolhidos, catalogados e, agora, estão sendo analisados. Este texto apresenta alguns resultados relacionados à visão dos jovens sobre suas possibilidades educacionais.

¹ Este *paper* é a primeira versão do artigo com o mesmo título que está sendo escrito por mim, em colaboração com Jose-Abdalla Helayel Neto (CBPF), Alexandre Freire (SEE-RJ); Adriana Freire (SEE-RJ); Dayane França; Sérgio França & Marcel Xavier (LNCC).

² Juventudes populares e projetos de escolarização de nível superior.

³ O acompanhamento do curso foi mantido após o término do financiamento.

Apresentaremos, especificamente, os sentidos atribuídos pelos estudantes à escola e à cultura escolar. Durante a pesquisa foi possível perceber que os estudantes estabelecem uma fronteira simbólica entre seu passado escolar, referente ao tempo em que se encontravam na educação básica; e o presente, representado pela inserção no pré-vestibular. Descreveremos os argumentos que sustentam a construção desta fronteira simbólica e os significados associados à ideia de “estudar de verdade”, presente nas narrativas sobre a inserção no pré-vestibular.

Indicamos, de início, que a busca pelo pré-vestibular está relacionada à construção e fortalecimento de redes de solidariedade, sociabilidade e afeto. Ao mesmo tempo em que os jovens assumem posturas individualistas e competitivas porque entendem que precisam “estudar de verdade”, percebem a aprovação de qualquer estudante do curso como uma vitória coletiva. A competição, neste caso, é realizada com outros estudantes, principalmente aqueles genericamente classificados como menos necessitados porque formados no sistema particular de educação.

2 - Metodologia

A análise é realizada com base em “observações participantes”, seguidas de “participações observantes”⁴. Além delas, foram aplicados questionários nas turmas de ingressantes de 2008 e 2009. Neste texto, utilizaremos os dados mapeados em 2008 – 46 questionários ao todo; e as observações etnográficas realizadas durante o encontro de comemoração pelos 14 anos do curso analisado. Todo o encontro foi registrado em vídeo, o que permite descrever as falas dos jovens, principalmente aquelas realizadas por alunos veteranos e egressos que foram convidados a contar suas histórias para os estudantes admitidos em 2008.

Os estudantes veteranos não responderam ao questionário porque faziam parte da turma de 2007. Suas falas serão analisadas porque indicam o pertencimento a redes de solidariedade semelhantes às aquelas que orientaram a turma de 2008. Além disso, a descrição do evento de comemoração dos 14 anos do pré-vestibular demonstrará aspectos da construção coletiva do pertencimento ao curso. Os alunos antigos são apresentados como exemplos que podem ser seguidos. Suas falas enfatizam que passaram, em sua visão, pelos mesmos processos pelos quais os estudantes novos estão passando.

⁴ Para o debate sobre a diferença entre “observação participante” e “participação observante”, ver Wacquant (2002); Durhan (2004).

Os estudantes que responderam ao questionário são egressos do sistema público de educação, filhos de pais trabalhadores com níveis básicos de escolaridade, possuem renda familiar bruta inferior a três salários mínimos⁵. Na maioria dos casos (42), os primeiros de suas famílias com possibilidades de disputar o vestibular⁶. Dentre eles, 22 estavam trabalhando no momento em que a pesquisa foi realizada (10 no mercado formal e 12 no informal); os outros 24 estavam desempregados. Havia 30 do sexo feminino e 16 do sexo masculino. Nem todos tinham concluído o ensino médio; 12 estavam no terceiro ano e dois ainda no segundo ano. Aqueles que não tinham terminado o ensino médio eram minoria porque o curso privilegia jovens que tenham concluído esta fase de escolarização. A exceção sustenta-se no fato de os estudantes em fase de conclusão também poderem ser classificados no perfil estabelecido pela coordenação para admissão.

3 - A perspectiva teórica

O debate sobre a educação na teoria antropológica é orientado, principalmente, por estudos que tomam a educação básica - ensino fundamental e médio - como objeto de reflexão. Também existem trabalhos que analisam o ensino de antropologia, focalizando a formação e o ensino (Debert, 2004; Duarte, 2006; Fry, 2006; Maués, 2006; Durhan, 2006; Groisman, 2006), a reprodução da antropologia (Oliven, 2004; Schwarcz, 2006), o perfil dos egressos dos cursos de pós-graduação (Grossi, 2004), o ensino de antropologia em outros cursos (Rosistolato, 2010; Groisman, 2006), o lugar do conceito de cultura no debate educacional (Gusmão, 2008), entre outros temas.

Há um dilema presente nas análises que envolvem a antropologia e a educação: a antropologia procura construir conhecimento com base na percepção do "outro", buscando o sentido e os significados de suas relações, enquanto a educação constitui-se a partir de um projeto de intervenção (Dauster, 1997). Esta dificuldade é ampliada para os profissionais que não se dedicam exclusivamente à docência ou à pesquisa porque vivem diariamente as inconstâncias da liminaridade. Ora são educadores, ora pesquisadores. Suas pesquisas, em alguns casos, são realizadas com base na própria prática, o que amplia as dificuldades de relativização.

⁵ O salário mínimo, em março de 2008, era de R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais).

⁶ Este perfil corresponde ao utilizado por Zago (2006) para a reflexão sobre jovens pobres já inseridos no ensino superior.

Antropologia e educação são, portanto, duas áreas distintas do conhecimento⁷. Ambas possuem profissionais especializados em temas inseridos nas problemáticas colocadas por cada disciplina. As fronteiras dos espaços de atuação, no entanto, não estão relacionadas aos temas de estudo e sim às metodologias propostas. Um antropólogo e um educador podem estudar temas semelhantes e chegar a conclusões diferentes porque as perguntas colocadas são organizadas a partir de matrizes teórico-metodológicas diferentes. As indagações convergem em alguns pontos, mas divergem em outros porque as distâncias disciplinares se fazem presentes na construção dos problemas de pesquisa (Rosistolato, 2010).

Também há certo consenso no sentido de que algumas questões-chave para a antropologia são grandes desafios para a educação. A busca pela diferença que produzirá a alteridade necessária ao trabalho antropológico é um deles porque a educação possui uma característica institucional oposta a ela (Gusmão, 1997). A educação é, enquanto atividade prática e por definição, homogeneizadora. Busca, portanto, o contrário do que propõe a antropologia. O objetivo da educação é alimentar a ordem social necessária à construção do coletivo, enquanto a antropologia procura desconstruir intelectualmente estas estruturas para compreendê-las enquanto um conjunto diversificado de relações e interações sociais.

Utilizar temas educacionais como objeto de estudo antropológico pode promover novas perspectivas analíticas à antropologia e à educação através do trabalho interdisciplinar. A antropologia é a ciência da cultura e os fenômenos educacionais também são fenômenos culturais. Assim, é possível pensar os fenômenos educacionais enquanto fenômenos da cultura a partir dos problemas colocados pela antropologia (Rosistolato, 2010).

Este trabalho foi realizado em um espaço que é, simultaneamente, escolar e não escolar. Aulas acontecem, mas os professores relativizam sua posição e autoridade. A estrutura da sala de aulas é mantida, mas não há uma série de rituais presentes nas escolas, como chamadas, provas, cobrança por exercícios. Também não existe aprovação ou reprovação porque a definição se dá ao final do ano, nos exames vestibulares. Além disso, os conteúdos formais são mesclados aos conteúdos específicos, presentes exclusivamente nos cursos populares de pré-vestibular.

⁷ Sobre as interações entre as áreas, ver Rocha & Tosta (2009). Uma resenha crítica do trabalho de Rocha & Tosta pode ser vista em Gusmão (2010).

Acreditamos que a análise deste espaço, ainda que inicial e parcial, permitirá indicar algumas hipóteses para o campo da antropologia da educação.

O debate, todavia, não se localiza exclusivamente nas reflexões presentes no campo da antropologia da educação. Os cursos populares são compostos, basicamente, por jovens que buscam potencializar o capital escolar adquirido durante a formação educacional básica para dar sequência aos estudos no nível superior. Eles são jovens e há uma série de reflexões sobre a juventude que devem ser consideradas.

O ponto de partida é, portanto, a definição do conceito de juventude⁸ com o qual trabalharemos. Não se trata de questão das mais simples porque, de acordo com Abramo (2005), cada disciplina das ciências humanas realiza “seu” próprio recorte das juventudes quando deseja analisar os jovens. Nestes recortes, convivem diferentes perspectivas teóricas que focalizam pontos específicos da condição juvenil, que aparece associada a outros debates. Tem-se assim, temas compostos como juventude e religião, juventude e violência, juventude e sexualidade e o que mais nos interessa neste artigo: juventude e educação⁹.

As reflexões sobre as juventudes, embora plurais, guardam alguns consensos. Um deles: a necessidade de considerar os jovens como sujeitos de direitos (Abramo & Branco, 2005). Sabe-se que os direitos estabelecidos formalmente não garantem o acesso àquilo que está garantido legalmente. No caso específico do debate que propomos, percebe-se que há garantia de disputa pelas vagas em universidades públicas e gratuitas para todos os jovens que tenham concluído a educação básica. Este direito de acesso está condicionado à participação no processo seletivo que pode ou não permitir a entrada na Universidade.

Percebe-se que o direito de acesso à universidade está relacionado ao direito à educação básica. Um depende diretamente do outro porque a superação dos exames seletivos depende da consolidação de saberes básicos, adquiridos e acumulados em tempos anteriores à Universidade e até mesmo à condição juvenil. As crianças seguem para as escolas que as gerações mais velhas escolheram para elas. Os adolescentes,

⁸ Para o debate sobre a categoria juventude, ver Bourdieu, (1983), Minayo et al. (1999), Groppo (2000), Paim (2002), Novaes (2003), Pais (2003), Kell, (2004), Sposito (2005), Rosistolato (2009a, 2009b), Carrano (2011).

⁹ O debate sobre juventudes e educação no Brasil tem produzido uma série de análises nos campos sociológico e antropológico. Ver, principalmente, Gouveia (1989); Sposito (2000), Sposito (2005), Sposito (2008); Dayrell; Gomes & Leão (2010); Rosistolato; Helayel Neto & Xavier (2011).

embora mais autônomos, dialogam com as limitações presentes em seus campos de possibilidades. O ensino médio público garante o acesso, mas ainda não a equidade na distribuição dos saberes escolares¹⁰. Os dados desta pesquisa indicam que os jovens sabem que suas escolas não ensinaram tudo o que deveriam ensinar e entendem, principalmente, que eles não aprenderam tudo o que deveriam aprender porque até mesmo os conteúdos efetivamente ensinados não foram concretamente aprendidos (Rosistolato, 2011).

Neste cenário, quais as possibilidades apresentadas para jovens pobres, egressos de escolas públicas, filhos de famílias que nunca tiveram acesso aos níveis superiores de educação? Na visão dos jovens entrevistados, as oportunidades existem, mas os caminhos para acessá-las são vistos como tortuosos e difíceis. Por isso, eles se reúnem em um pré-vestibular e buscam superar coletivamente suas dificuldades individuais para que participem de maneira mais igualitária, dos processos seletivos para o ensino superior.

A participação em um curso pré-vestibular também coloca outras questões. Considerando a sequência típica ideal das “fases da vida¹¹” nas camadas populares, todos os jovens frequentadores de cursos populares estariam no momento em que precisariam ser capazes de sustentar a si próprios e, quiçá, gerar e cuidar de filhos que passariam a depender diretamente deles. Nas representações familiares sobre a educação, todos teriam “terminado a escola”, o que os habilita para o mercado de trabalho e para a construção de famílias nucleares. Assim, mesmo aqueles que trabalharam durante o ensino médio teriam chegado ao momento em que precisariam se definir como profissionais e como casais.

Não é necessário dizer que estes atributos relacionados às “fases da vida” são culturais e contextuais. No Brasil, mesmo nas famílias populares com altas expectativas educacionais, o ensino superior não é vislumbrado como possibilidade efetiva para os jovens (Zago, 2000). Por isso, a presença no pré-vestibular e o esforço necessário para a manutenção dos estudos precisam ser negociados com as famílias, que acabam por

¹⁰ Para o Rio de Janeiro, ver os dados do SAERJ – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Os dados estão disponíveis em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/>

¹¹ Para o debate sobre as “fases da vida” na modernidade, ver Ariès (1981).

oferecer uma espécie de moratória social que pode ou não envolver projetos de inserção direta nos mercados de trabalho e matrimonial.

A situação social experimentada pelos jovens envolve, portanto, o prolongamento da condição juvenil em um momento em que, para suas famílias, eles já teriam se transformado em adultos. Ao mesmo tempo, a frequência ao pré-vestibular aparece como uma aposta que pode ou não se consolidar de maneira positiva. Desta forma, eles são estudantes, mas também são trabalhadores, potenciais ou de fato, e ainda buscam realizar seus projetos matrimoniais. O processo se consolida entremeado por contradições e desejos divergentes que são narrados com base em emoções diversas, todas relacionadas às redes de solidariedade e afeto construídas em momentos anteriores à entrada no curso e/ou durante o processo de formação. A descrição e a análise destas redes de sociabilidade e afeto são os principais objetivos deste artigo.

4 – Redes de sociabilidade e afeto

Quando iniciamos a pesquisa acreditávamos que os estudantes buscavam o curso pré-vestibular popular porque eles próprios e suas famílias não poderiam arcar com as despesas de um curso pago. Esta hipótese foi confirmada apenas em parte porque descobrimos que os estudantes optaram pelo pré-vestibular levando em consideração três elementos orientadores: (i) redes de solidariedade, (ii) reconhecimento dos professores e (iii) “ideologia” do curso (Rosistolato, Helayel Netto & Xavier, 2011).

As escolhas não foram, portanto, utilitaristas e pautadas exclusivamente por impedimentos econômicos. Há outros significados associados ao pertencimento ao pré-vestibular e estes sentidos circulam através de redes de solidariedade existentes antes mesmo da entrada no curso. Parentes, amigos e professores que conhecem o pré-vestibular o indicam para aqueles que acreditam que poderiam dar sequência aos estudos após o término do ensino médio.

Estas indicações, no entanto, são apenas o início de um processo social de construção dos estudantes do pré-vestibular. Após passarem pela seleção, eles participam de uma série de eventos que fazem parte do calendário letivo do curso. Dentre estes eventos estão as jornadas de vocações (Rosistolato, Helayel Netto & Xavier, 2011) e os aniversários do curso, além do encontro de abertura do ano letivo.

Todos os eventos são realizados com a participação de professores, coordenadores, estudantes novos e antigos, além de convidados externos – pesquisadores e intelectuais. Nestes espaços ocorre a construção e a manutenção de pertencimentos coletivos. Também há ênfase nas transformações sofridas pelos

estudantes a partir do momento em que decidiram estudar naquele pré-vestibular popular. São momentos em que as trajetórias individuais são valorizadas, mas sempre associadas à trajetória coletiva do curso em Petrópolis.

Estes encontros são momentos de circulação de representações sobre a vida universitária e também sobre os resultados mais objetivos que a graduação pode proporcionar. É comum que os professores apresentem o sistema de bolsas presente nas universidades federais, da iniciação científica ao pós-doutorado, mas as falas principais não são aquelas apresentadas pelos professores. Os estudantes egressos são os responsáveis pelas apresentações iniciais e, nestes momentos, as narrativas são construídas de forma a enfatizar a condição anterior, em que eram “iguais” à turma nova, e a condição atual em que se transformaram em egressos. São momentos ritualísticos em que os pertencimentos e identidades grupais são ativados para propor correlações lógicas entre superação, “estudo de verdade”, ampliação de perspectivas e visões de mundo e estudo no pré-vestibular.

5.1 – O aniversário de 14 anos: o lugar dos egressos.

Os aniversários do curso são comemorados no segundo semestre do ano letivo. Até 2010, o curso trabalhava com um sistema de entrada em fluxo contínuo¹². Os estudantes que abandonavam as aulas eram substituídos por outros que concordavam em participar mesmo tendo perdido as aulas dos meses iniciais. Desta forma, a turma era variável e mudava constantemente durante o ano.

A festa de aniversário, frequentemente associada à jornada de vocações¹³, tinha o objetivo manifesto de comemorar a presença do curso em Petrópolis por mais um ano. A festa, no entanto, ganhava contornos mais amplos porque se transformava em um espaço de apresentação pública de trajetórias de sucesso e, como consequência esperada, de retomada e manutenção da identidade coletiva do pré-vestibular.

A organização dos aniversários possui algumas regularidades. A ideia é não fazer apenas uma festa, mas um evento acadêmico completo. Tem início com uma conferência que pode ser feita por algum professor do curso ou por pesquisador convidado. Na sequência, ocorre a apresentação dos egressos. Não há nenhum roteiro

¹² Nas turmas de 2011 e 2012 o fluxo contínuo deixou de existir. Apenas os estudantes matriculados no início do ano podem estudar até a conclusão do ano letivo.

¹³ Para um debate sobre as jornadas de vocações, ver (Rosistolato, Helaÿel & Xavier, 2011).

estabelecido para os estudantes. Eles são convidados a falar sobre suas trajetórias e têm liberdade para focar os pontos que considerarem mais significativos das relações estabelecidas com o curso em Petrópolis.

Mesmo sem roteiro, há uma tendência que tem se manifestado em todos os aniversários observados e também nas jornadas de vocações. Os estudantes tendem a demarcar suas histórias criando uma separação entre o momento anterior ao curso e o momento posterior. A narrativa abaixo foi feita por uma estudante aprovada no vestibular da UFRJ.

“Meu nome é (...), eu estou fazendo UFRJ – Educação Física. O que eu tenho pra dizer pra vocês é que a minha vida se divide em antes e depois do Pré como pessoa e em vista de sociedade porque antes eu vivia totalmente à parte da sociedade e vivia no meu mundinho. Hoje não, eu entendo o que eu posso ser, o que eu posso conquistar o quanto o mundo é grande e que a gente é capaz de conquistá-lo. Eu quero dizer a vocês por experiência própria que quem está aqui sofre preconceito de todas as formas, até da própria família que acha que você está perdendo o seu tempo depois de terminar o segundo grau e ficar estudando todo fim de semana e não entrar logo num trabalho, que você não ajuda em casa. Todo mundo sofre essa parte de preconceito e muitos outros. Eu quero dizer para que vocês não desistam vale à pena e todos os sonhos vocês conquistam e que só depende de vocês”.

A fala da começa com a indicação da mudança proporcionada pelo pré-vestibular. Trata-se de uma mudança subjetiva e objetiva. Ela indica que antes vivia em “seu mundinho” e que, com o curso, pode aprender que o mundo era grande e que poderia conquistá-lo. Também indica que sofre preconceitos diversos, antes e depois do vestibular e inclui sua família como um dos agentes que impuseram preconceitos à sua trajetória.

Outro estudante diz:

“Meu nome é (...), mas podem me chamar de (...), eu faço Biologia na UFRJ. O PVNC além do que tudo o que os meus amigos que são únicos já falaram aqui e que a vida se divide em: antes e depois do Pré. Apesar de você ter vindo de uma origem humilde e seu pai ter feito até a 4ª série, você não precisa continuar na (referência aos espaços comerciais de Petrópolis) trabalhando lá, puxando saco de um monte de dondocas pra ganhar o seu dinheirinho no final do mês e você nem precisa ficar no (referência a um supermercado) aguentando chicotada de patrão. Você pode transformar sua vida, que você tem direito, tem capacidade e você consegue. É o Pré, é único.”

Sua fala indica elementos semelhantes àqueles apresentados na citação anterior. O antes e o depois, a ampliação das visões de mundo e perspectivas de vida. Também

inclui um elemento não citado: a relação com o trabalho. Uma das questões mais citadas quando os estudantes descrevem a visão de suas famílias sobre a sequência de seus estudos é a preocupação com o trabalho. As famílias entendem que os jovens terminaram os estudos e precisam trabalhar. Os jovens, ao contrário, desejam continuar estudando e afirmam que o ideal seria não trabalhar. Estas diferentes visões causam conflitos e deflagram processos de negociação (Rosistolato, 2011). Por um lado, as famílias incentivam os estudos, mas por outro, cobram a inserção no mercado de trabalho.

Ambas as falas revelam aspectos da inserção dos jovens no curso pré-vestibular analisado. Elas são o resultado de um processo de racionalização e escolha de memória (Halbwachs, 1990) que leva em consideração o público para quem se fala. Neste caso, estudantes que estão na mesma posição que eles outrora ocuparam. E também as motivações envolvidas na fala: apresentação pública dos sucessos individuais, sempre vistos como vitórias coletivas; e incentivo aos novos alunos. Assim, é possível dizer que o curso incentiva um processo de reconstrução de trajetórias e, simultaneamente, é inserido nas memórias dos estudantes como um elemento presente em suas sócio-análises.

Sayad (1998) indica que os processos de pesquisa em ciências sociais trabalham com situações em que a vida vivida pelos entrevistados é apresentada por intermédio de uma série de recortes, alguns deles realizados no decorrer do próprio processo de pesquisa. Quando os pesquisadores perguntam utilizando um roteiro ou um questionário, obrigam os entrevistados a organizar em uma narrativa lógica e coerente algumas experiências que são plurais e multifacetadas. Ocorre que com a conclusão da racionalização, os entrevistados podem incorporar estas narrativas oficiais de suas próprias vidas às suas vidas, organizando, dando coerência e, portanto, eliminando contradições, dúvidas, angústias e ansiedades que não façam parte desta versão oficial.

No caso específico do curso, os estudantes não faziam parte de uma relação de pesquisa *strictu sensu*. Eles estavam apresentando suas histórias e convidando novos estudantes a seguir a tradição do curso em Petrópolis. No entanto, as regularidades presentes nas falas indicam processos de seleção e organização das narrativas que se refletem, como consequência, nas visões de mundo e campos de possibilidades apresentados aos novos estudantes. Os egressos tendem a brincar com as dificuldades enfrentadas e valorizar os processos de superação. Ao final, o recado aos novos estudantes pode ser sintetizado em máximas como: “vale a pena”, “você consegue”, “o

mundo é grande”, entre outras. Há, inclusive, uma série de emoções presentes nestas narrativas. Elas refletem processos subjetivos associados à inserção no pré-vestibular como estudante.

As narrativas emocionais estiveram presentes em todos os encontros e, de certa forma, deram a tônica aos aniversários do curso. Durante as observações etnográficas foi possível mapear as emoções presentes nos discursos e observar as reações dos novos estudantes, inclusive as perguntas na sequência das falas. Como as falas dos estudantes foram gravadas, utilizamos o software NVivo para a análise das emoções descritas, com ênfase nas referências emocionadas. O objetivo não era quantificar as emoções, mas identificar o número de citações presentes nas falas dos 16 estudantes que apresentaram suas histórias individuais.

Houve, ao todo, 29 referências às emoções presentes no ingresso, permanência e conclusão do curso. Não catalogamos termos-chave, mas orações inteiras. As falas associam as emoções aos processos de mudança de projetos de vida. As citações permitem identificar estas correlações.

“a minha experiência no PVNC foi uma das maiores da minha vida. Passar por aqui mudou realmente a minha vida”.

“é fantástico estudar aqui o PVNC muda a vida e muda mesmo não só para estudar para o Vestibular, mas pra vida. Quando você chegar à Universidade vai encarar tudo de frente não ter medo, saber o quanto você é capaz de fazer o que for, o que você estiver a fim de fazer você corre atrás”.

“e graças aos meus amigos, eu consegui realizar esse sonho que é de estudar em uma Universidade pública e acredito que todos vocês vão conseguir também”.

Também houve referências às capacidades individuais e às mudanças de perspectiva sobre suas capacidades individuais. Os estudantes indicam que o curso fez com que eles acreditassem mais em si mesmos, identificassem as carências de sua formação escolar e passassem a se organizar para superá-las. A crença na possibilidade de competir com estudantes egressos de escolas particulares também foi construída durante o processo de formação e está relacionada à ampliação da visão positiva sobre as possibilidades individuais.

“Eu vi isso nas pessoas, passando e fazendo faculdade e eu pensei: dá pra mim também. Eu fiquei por lá. Eu saí de uma fase difícil nessa época até passar, na primeira e segunda fase. Ficar lá dentro também não é fácil”.

“Quando você tem um grupo bom, como o PVNC as pessoas conseguem ser fortes para continuar. Sozinho é difícil, você tem que conversar com as pessoas para melhorar a sua realidade, precisa melhorar, que você tá no

caminho certo. Nem sempre a gente acerta. A gente quer o melhor pra gente. A gente demora um tempo para passar no Vestibular e a gente vai pensando em outros cursos que não pensou inicialmente. O que eu tenho pra dizer é para vocês não desistirem do objetivo de vocês”.

As falas acima descritas associam narrativas de superação individual a incentivos para os novos alunos. Trata-se de um tipo de motivação repetido por egressos e professores. A valorização da vida universitária, a ênfase nas atividades acadêmicas como deflagradoras de mudanças de vida, a valorização da superação diária de preconceitos e dificuldades acadêmicos são elementos presentes em todos os encontros de formação, jornadas de vocações e aniversários do curso. Porém, não se restringem aos momentos extraordinários. Há, durante todas as aulas uma série de falas e práticas que produzem os mesmos sentidos. Os estudantes mais novos são convidados a viver experiências semelhantes àquelas que orientaram o trajeto dos egressos. Acredita-se que somente com a organização coletiva de projetos individuais de escolarização será possível produzir novos egressos que superem as barreiras apresentadas pelo vestibular. Todo o processo ocorre no interior de redes de sociabilidade em que amizade e afeto são mescladas à competição pelas vagas nas universidades mais desejadas.

7 - Considerações finais

O curso analisado é composto por jovens de perfil social semelhante. São filhos de trabalhadores não especializados, egressos do sistema público de educação, com reduzido capital cultural, baixo capital escolar e sem tradição familiar no ensino superior. Em uma leitura fechada, seria possível dizer que jovens neste perfil não teriam acesso às carreiras universitárias em Universidades de prestígio. As universidades públicas permitem que a competição pelo acesso seja democrática, mas não é necessariamente igualitária. Jovens que agregam maior quantidade de capital escolar têm, tecnicamente, mais chances de acesso do que aqueles enquadrados no perfil atendido pelo curso.

Os professores e coordenadores que trabalham no curso analisado entendem esta situação e partem do pressuposto de que a formação oferecida deve incluir, inclusive, reflexões sobre o sistema universitário e aquilo que ele pode oferecer. As aulas, as jornadas de vocações, as festas de aniversário compõem o calendário letivo com o objetivo manifesto de colaborar para a manutenção da turma e orientar os projetos educacionais dos estudantes. É comum que aqueles que desejavam estudar medicina

transitem para biologia ou enfermagem enquanto os que desejavam direito passem a estudar história ou ciências sociais.

As falas dos egressos pontuam estas mudanças de projeto e as classificam, frequentemente, como escolhas mais acertadas. Há utilitarismo nestas escolas e seria possível dizer que as mudanças de projeto refletem as desigualdades de origem. Porém, também é necessário dizer que estas mudanças individuais são realizadas em um espaço coletivo onde a lógica do possível prevalece. De certa forma, as redes de sociabilidade e as emoções não permitem que nenhum estudante veja suas escolhas como orientadas por meios e fins. Talvez seja possível dizer que o senso de pertencimento ao grupo resolve uma das interrogações presentes em todos os sistemas educacionais. Qual seja: como motivar estudantes em condições desfavoráveis? O curso analisado inventou, no sentido antropológico do termo, um caminho para a motivação de estudantes que teriam, sob o ponto de vista das variáveis objetivas, todo o incentivo para desistir. Eles não desistiram e dizem que os outros também não precisam abandonar os sonhos. Basta transformá-los em projeto. Esta fórmula foi apresentada magistralmente por um dos estudantes quando apresentava sua trajetória. Terminaremos o artigo com a citação literal de sua fala.

“Eu aprendi que você precisa ter um sonho e ele não pode ser uma coisa surreal, os sonhos têm que se tornar realidade, e todos aqui têm o objetivo de entrar em uma Universidade pública. Sonhe com isso, mas, no momento em que isso passa a ser um objetivo por mais que demore ou não demore um dia chega”.

8 - Referências bibliográficas

ABRAMO, Helena. Condição Juvenil no Brasil Contemporâneo. In: *Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco (orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

ABRAMO, helena & BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Apresentação. In: *Helena Wendel Abramo e Pedro Paulo Martoni Branco (orgs.). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional.* São Paulo, Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005.

Bourdieu, Pierre. Juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre Felix. *Questões de sociologia.* São Paulo: Marco Zero, 1983.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família.* 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. *Revista teias (UERJ. Online)*, v. 12, p. 7-22, 2011.

- DAUSTER, Tania. Um outro olhar: Entre a antropologia e a educação. Cad. CEDES. [online]. Campinas, v. 18, n. 43 p. 38-45, dez. 1997. Acesso em: 02 maio 2004.
- DAYRELL, Juarez ; [GOMES, Nilma Lino](#) ; [LEAO, G.](#) . Escola e participação juvenil: é possível este diálogo?. Educar em Revista (Impresso), v. 38, p. 237-252, 2010.
- DEBERT, Guita Grin. Formação e ensino. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). O campo da antropologia no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.
- DUARTE, Luis Fernando Dias. Formação e ensino na antropologia social: os dilemas da universalização romântica. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). Ensino de Antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- DURHAN, Eunice. Ensino de antropologia. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). Ensino de Antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- FERREIRA, Wallace. Educação e PVNC: Uma análise sobre justiça social à luz de Honneth e Fraser e as ponderações estruturais de Bourdieu. Rio de Janeiro: Uerj, 2007. (Dissertação de Mestrado)
- FRY, Peter. Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). Ensino de antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- GROISMAN, Alberto. Ensino de antropologia em "outros cursos". In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). Ensino de antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- GROPPO, Luís Antonio. Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: Difel, 2000.
- GROSSI, Miriam Pilar. Os egressos dos programas de pós-graduação em antropologia. In: TRAJANO FILHO, Wilson; RIBEIRO, Gustavo Lins (Orgs.). O campo da antropologia no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.
- GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. Cad. CEDES [online]. Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, 1997. ISSN 0101-3262.
- _____. Antropologia, estudos culturais e educação: desafios da modernidade. Pro-Prosições [online]. Campinas, v. 19, n. 3, p. 47-82, 2008. ISSN 0103-7307.
- GUSMAO, Neusa Maria Mendes de. Por uma Antropologia da Educação no Brasil. *Pro-Prosições* [online]. 2010, vol.21, n.2 [cited 2011-06-09], pp. 259-265.
- HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. São Paulo: Vértice, 1990.
- HONORATO, G. Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária: *Status*, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos. Rio de Janeiro: PPGSA/UFRJ, 2005. (Dissertação de Mestrado).
- KEHL, Maria Rita. A Juventude como sinônimo da cultura. In: NOVAES, Roger; VANUCCI, Paulo (Org.). Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004.
- MAGGIE, Y. Os novos bacharéis: A experiência do pré-vestibular para negros e carentes. *Novos Estudos CEBRAP*, 59:193-202, 2001.

- MAUÉS, Raymundo Heraldo. O ensino de antropologia na graduação da UFPA. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). Ensino de antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a Dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, M. Sociologia e Antropologia. São Paulo: Cosac & Naif, 2003.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. Fala galera: juventude, cultura e cidadania na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- NOVAES, Regina C. Reyes. Juventudes cariocas: mediações, conflitos e encontros culturais. In: VIANNA, Hermano. Galeras cariocas: territórios de conflitos e encontros culturais. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2003.
- OLIVEN, Ruben George. A reprodução da antropologia no Brasil. In: TRAJANO FILHO, Wilson, RIBEIRO; Gustavo Lins (Orgs.). O campo da antropologia no Brasil. Rio de Janeiro: Contra Capa/ABA, 2004.
- PAIM, Eugenia. Forever young: a apropriação da imagem da juventude pela propaganda brasileira. Comunicações do Iser, Rio de Janeiro, v. 21, Edição Especial, 2002.
- PAIS, José Machado. Culturas juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2003.
- ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. Antropologia & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- ROSISTOLATO, R. P. R.; HELAYEL-NETO, J. A.; XAVIER, M. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos de possibilidades educacionais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, p. 616-638, 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1857/1739>
- ROSISTOLATO, R. P. R. Significados da cultura entre estudantes de direito. Avaliação (UNICAMP), v. 15, p. 73-92, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200004&lng=en&nrm=iso
- ROSISTOLATO, R.P.R. A gênese da juventude mal escolarizada (resenha) de "A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina". Ribeiro & Kaztman (orgs). Rio de Janeiro/Montevidéu, Letra Capital/Faperj/Ippes, 2008. Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso), v. 25, p. 159-162, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092010000200011&lng=en&nrm=iso
- Sayad, Abdelmalek. *Imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo, Edusp, 1998, 299 pp.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Ensino de pós-graduação em antropologia: algumas primeiras notas comparativas. In: GROSSI, Mirian Pilar; TASSINARI, Antonella; RIAL, Carmem (Orgs.). Ensino de antropologia no Brasil. Blumenau: Nova Letra, 2006.
- SPOSITO, M. P. . Algumas hipóteses sobre as relações entre juventude, educação e movimentos sociais. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 13, p. 73-94, 2000.
- SPOSITO, Marília Pinto. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Org.). Retratos da juventude brasileira. São Paulo: Instituto Cidadania, Fundação Editora Perseu Abramo, 2005.
- SPOSITO, M. P. . Juventude e Educação: interações entre educação escolar e a educação não-formal. Educação e Realidade, v. 33, p. 83-97, 2008.

WACQUANT, Loïc. Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

ZAGO, N. Pré-vestibular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. Revista Contemporânea de Educação, v. 4, p. 253-274, 2009.