

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

CURSO DE MESTRADO

**LONGEVIDADE ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: DISPOSIÇÕES E
ESTRATÉGIAS DOS BOLSISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PROGRAMA
INTERNACIONAL DE BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FUNDAÇÃO FORD
(INTERNATIONAL FELLOWSHIPS PROGRAMA)**

MÁRCIA BASÍLIA DE ARAÚJO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MÁRCIA BASÍLIA DE ARAÚJO

**LONGEVIDADE ESCOLAR NOS MEIOS POPULARES: DISPOSIÇÕES E ESTRATÉGIAS
DOS BOLSISTAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PROGRAMA INTERNACIONAL DE
BOLSAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FUNDAÇÃO FORD (INTERNATIONAL
FELLOWSHIPS PROGRAMA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em
Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação
da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Educação e Formação
Humana

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim da Silva

Belo Horizonte

2015

FICHA CATALÓGRÁFICA

Araújo, Márcia Basília de

A6631 Longevidade escolar nos meios populares [manuscrito] : disposições e estratégias dos bolsistas de pós-graduação do programa internacional de bolsas de pós-graduação da Fundação FORD (International Fellowships Programa). / Márcia Basília de Araújo. - 2015.
127 f. : il.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim da Silva .

Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

1. Estudantes de pós-graduação. – Dissertação. 2. Programas de ação afirmativa. – Dissertação. 3. Estudantes – Longevidade escolar. – Dissertação. 4. Bolsas de estudo – Fundação Ford. – Dissertação I. Silva, Santuza Amorim da. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 378.3

Dissertação intitulada “Longevidade escolar nos meios populares: disposições e estratégias dos bolsistas de pós-graduação do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Programa)”, de autoria da mestranda Márcia Basília de Araújo, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Santuza Amorim da Silva FAE – UEMG – Orientadora

Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves – FAE - UFMG

Dr. José Eustáquio de Brito – FAE - UEMG

Dr. Paulo Henrique Nogueira – FAE – UFMG - SUPLENTE

Dr^a Karla Cunha Pádua – UEMG - SUPLENTE

Belo Horizonte, 29 de junho de 2015

Para Ana, Augusta, Dimir, Marcelo e Paty, bolsistas do Programa Internacional de Bolsas, que, generosamente, aceitaram compartilhar suas trajetórias escolares e de vida.

“Os ‘fatos’ jamais impõem sua
evidência. Eles sempre supõem um
olhar (ou um ponto de vista) que os
constituem.”

Bernard Lahire, 2006

AGRADECIMENTOS

À Santuza Amorim da Silva, pela generosidade na acolhida e pela orientação sábia e dedicada. Tê-la como orientadora me trouxe tranquilidade e incentivo para aprender e seguir na busca pelo conhecimento e pela superação dos desafios que surgiram pelo caminho.

Aos professores do mestrado em Educação e Formação Humana da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, pelo visível comprometimento com a causa da educação.

Aos colegas do mestrado, com os quais compartilhei momentos de tensão e angústia, mas também tempos felizes e enriquecedores. Que os nossos percursos continuem a se cruzar, mediados pela construção de novos conhecimentos, tendo como norte a crença na educação como ferramenta de mudança e construção.

Aos colegas de trabalho do IFMG que acompanharam minha jornada em busca de uma nova formação e presenciaram as angústias e alegrias das diante das dificuldades e das conquistas.

A todos os amigos e colegas que estiveram presentes e, de alguma forma, contribuíram para que meu sonho se tornasse realidade.

A Raquel, Patrícia Cappuccio, Catarina e Érica, por sempre me incentivarem a escrever e a permanecer no caminho da pesquisa.

A Sheila pela amizade, pelo carinho e pela dedicação na realização da normalização dos meus textos desde a qualificação.

Aos bolsistas da Fundação Ford, que, ao compartilharem comigo suas trajetórias escolares e de vida, tornaram possível a construção deste trabalho.

Aos meus pais e irmãos, tias e primas, que, embora, sem compreender muito bem as minhas ausências, torceram (e ainda torcem) por mim e nesse momento se orgulham da minha trajetória escolar.

Aos meus sobrinhos Marcos Paulo, Marcelo, Mateus (*in memoriam*), Renata, Fábio, Miguel, Douglas e Ingrid, que tornam a minha vida mais feliz a cada dia. Que todos vocês cresçam acreditando que a escola pode ser mais justa e democrática, e que assim como o Marcos Paulo (que já está crescido), aprendam que não basta crer; é preciso lutar, pois o mundo só será melhor para cada um quando for melhor para todos.

Ao Rommel, que sempre acreditou na educação como ferramenta para conhecer o mundo e poder transformá-lo. Estar com alguém que comunga de ideias parecidas com as suas, que acredita em você e te incentiva a prosseguir acreditando que a escola ainda pode ser diferente e fazer diferença é muito bom.

RESUMO

Esta pesquisa descreve e analisa as disposições e estratégias construídas por bolsistas do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP) para a constituição de trajetórias de longevidade escolar e o ingresso na pós-graduação, com o apoio em uma proposta de ação afirmativa. A fim de se conhecer a fundo as trajetórias dos sujeitos investigados, adotaram-se os procedimentos da abordagem qualitativa, utilizando-se a entrevista narrativa episódica como principal procedimento de coleta de dados. Foram realizadas entrevistas com cinco sujeitos que realizaram o mestrado com o apoio da bolsa da Fundação Ford. Amparando-se nos referenciais teóricos da Sociologia da educação, nas investigações sobre longevidade escolar nos meios populares e nos estudos sobre ações afirmativas, foram realizadas as análises dos dados coletados. Essas apontam que para a construção de trajetórias tão longas quanto improváveis os sujeitos investigados foram desenvolvendo e reativando suas disposições em vários espaços e momentos, contando, além do próprio desejo, com a participação da escola e dos movimentos pastorais e sociais organizados.

Palavras-chaves: Longevidade escolar; Ações afirmativas; pós-graduação; Fundação Ford

ABSTRACT

With this research we seek to describe and analyze the dispositions and strategies built by fellows of the International Fellowship Program of the Ford Foundation (IFP) for the creation of extended learning paths and entry into the post-graduation with the support of a proposal for affirmative action. In order to become familiarized with the trajectories of the participants, procedures of qualitative approach were adopted, using the episodic narrative interview as primary data collection procedure. Propping up the theoretical framework of sociology of education, in research on school longevity in the popular environment and in studies on affirmative action, analysis of the collected data was performed. These show that for the construction of trajectories as long as unlikely, investigated participants were developing and reactivating their dispositions in various spaces and moments, counting, beyond their own desire, with the participation of school and pastoral and social movements organized.

Keywords: School Longevity; Affirmative Action; Post- Graduation; Ford Foundation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Caracterização dos bolsistas por área do conhecimento

Tabela 2 Caracterização dos bolsistas quanto ao estado em que realizaram o mestrado

Tabela 3 Caracterização dos bolsistas quanto à identidade étnico-racial

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IFP	International Fellowships Programa – Programa Internacional de Bolsas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAR	Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado
FCC	Fundação Carlos Chagas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
TPA	Treinamento Pré-acadêmico
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPA	Universidade Federal do Pará
USP	Universidade de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
UFAC	Universidade Federal do Acre
UEMS	Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFF	Universidade Federal Fluminense
PUC	Pontifícia Universidade Católica
FAFICH	Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	18
2.1 Procedimentos de coleta de dados	20
2.2 A busca pelos sujeitos da pesquisa.....	22
2.3 Ações afirmativas no Brasil.....	28
2.4 O Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford e a Ações Afirmativas na pós-graduação no Brasil: uma experiência bem sucedida.....	35
3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS COM O CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	43
3.1 Contribuições dos estudos sobre longevidade escolar nos meios populares.....	51
4 OS BOLSISTAS E SEUS PERCURSOS.....	57
4.1 Augusta: “Aí eu vi diferença do que é ter acesso à educação com qualidade e com estrutura.”	57
4.2 DIMIR – “Uma experiência escolar modificou toda a minha trajetória e todo o meu sentimento em relação ao percurso educacional”	67
4.3 MARCELO – “Essa é a minha história, e não é uma história bonita de ser contada.”	73
4.4 Ana : “Sem a bolsa eu nem imaginava sair de Campo Grande e ir pra São Paulo fazer mestrado.”	80
4.5 Paty: “A USP era melhor e foi feita pra mim, que era pobre. Então eu queria estudar lá.”	86
5 CONSTRUINDO A LONGEVIDADE ESCOLAR.....	92
5.1 Diferentes instituições: múltiplas influências.....	92
5.2 O ENSINO SUPERIOR	100
5.3 A pós-graduação: uma nova experiência de escolarização	105
6 BREVES CONSIDERAÇÕES	113

REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – FICHA PARA INFORMAÇÕES PRELIMINARES E VERIFICAÇÃO DE INTERESSE	121
APÊNDICE B - FICHA PARA INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES.....	123
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127

1 INTRODUÇÃO

Como, apesar de condições improváveis e razões contrárias alguns conseguem avançar, romper limites e construir longas trajetórias acadêmicas? Quais foram as disposições e estratégias construídas por esses indivíduos ao longo de sua trajetória que contribuíram para o ingresso na pós-graduação na condição de bolsistas, com o apoio de uma proposta de ação afirmativa? Em que medida a condição de bolsistas da Fundação Ford contribuiu para o ingresso e integralização do Programa de Pós-graduação?

Com este trabalho, procuro compreender as questões apresentadas a partir da análise da trajetória de cinco indivíduos, ex-bolsistas do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP), que obtiveram o grau de mestre entre 2003 e 2012 no Brasil, em programas bem conceituados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o apoio da bolsa do IFP.

A construção deste objeto aconteceu a partir do encantamento produzido pela leitura de textos que traziam como temas o sucesso e a longevidade escolar nos meios populares e da proximidade pessoal com o assunto. Assim como os bolsistas do Programa Internacional de bolsas da Fundação Ford, eu pertencço a mais de uma categoria sub-representada na pós-graduação no Brasil, pois venho de uma família com poucas oportunidades econômicas e educacionais e sou negra. Embora a realização do mestrado esteja acontecendo no tempo da maturidade, a minha história de amor com a escola começou há muitos anos. Iniciei a minha trajetória escolar aos sete anos de idade em uma escola pública da cidade de Contagem, Minas Gerais. Logo no primeiro dia de aula, nos idos de 1979, voltei para casa encantada, pois a professora, dona Dora, escreveu “Parabéns” no meu caderno.

À medida que o tempo passava, o encantamento pela escola e o conhecimento que ela me proporcionava crescia. Recordo-me das aulas de Ciências e de História da quinta-série, das professoras, da Feira de Ciências, do estudo do solo, da política “Café com Leite”, isso foi em 1982. Descobri a existência do Sistema Solar na sexta série! Que maravilha! Eu tinha onze, mas ainda não sabia que existiam tantos planetas! O currículo escolar era bem diferente no início dos anos 1980¹. Os meus pais são poucos escolarizados. A minha mãe, embora gostasse de ler e nos

¹ Atualmente, as crianças, desde os anos iniciais, têm aulas de Ciências, Geografia e História. Conhecimentos que só eram apresentados no segundo segmento do Ensino Fundamental, hoje integram o currículo dos anos iniciais, como o sistema solar.

contasse histórias, a mim e a meus irmãos, não teve muito acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Tendo nascido em uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, mudou-se poucos anos depois de seu casamento para um bairro da periferia de Contagem, onde não havia energia elétrica (portanto, nem televisão) e menos ainda, banca de jornais ou revistas. Nesse sentido, a escola foi para mim fonte de formação e informação. Sempre caminhando bastante para chegar à escola terminei o ensino fundamental em 1986. No ano seguinte, por meio de um processo seletivo, consegui ingressar em uma escola pública, onde cursei o Magistério de nível médio (o antigo segundo grau profissionalizante). Com apenas 18 anos, era professora dos anos iniciais do ensino fundamental. Já trabalhando como professora na educação infantil e como auxiliar de secretaria em uma escola estadual, me graduei em Pedagogia, em 1996, pela Universidade do Estado de Minas Gerais. Fui a primeira da família a adquirir um diploma de nível superior. Após a conclusão do curso de Pedagogia, fui trabalhar como professora na rede municipal de ensino de Contagem, até que, em 2009, me matriculei em um curso de pós-graduação *lato sensu* de especialização em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). A revisão da literatura para a elaboração da monografia, exigência parcial para a obtenção do título de especialista, proporcionou-me o contato com a literatura que tratava do tema da “Longevidade escolar nos meios populares.”²

O IFP chegou-me por intermédio de um cartaz de divulgação em uma lista de contatos do grupo de discussões do PROEJA. Imediatamente, entrei no site do Programa, li o edital e procurei o maior número de informações possível, pois a minha intenção era inscrever-me. Escrevi o projeto, reuni os documentos e enviei a minha candidatura, isso em 2009. Esperei ansiosamente a resposta, porém não fui selecionada. A partir daquele momento, surgiram muitos questionamentos, não apenas relativos ao fato de eu não ter sido aprovada, mas, sobretudo, sobre os indivíduos selecionados. Assim, esta pesquisa tem a intencionalidade de investigar os processos de mobilização empreendidos pelos estudantes bolsistas, buscando os elementos presentes em sua trajetória que caracterizem as disposições individuais e as estratégias que foram construídas a partir da vivência nas diversas instâncias de socialização em que estiveram (estão)

²Até aquele momento o termo longevidade escolar nos meios populares estava sendo compreendido como o acesso e permanência no ensino superior, especialmente nos trabalhos de Viana (2005).

inseridos, como escola, família e movimentos sociais, pastorais e políticos para conseguirem ingressar e concluir cursos de pós-graduação *stricto sensu*, na condição de bolsistas de IFP.

Diante do desafio apresentado, trago como objetivo descrever e analisar as estratégias de mobilização de bolsistas vindos de famílias dos meios populares para ingresso e obtenção de título de mestre por meio de ações afirmativas na pós-graduação por intermédio do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford.

Esta pesquisa se justifica por apresentar contribuições aos estudos que já estão sendo realizados sobre a longevidade escolar nos meios populares e, também, investigações que se ocupam de temáticas relacionadas à implementação de políticas de ações afirmativas na pós-graduação brasileira. De 1993 até 2009, Souza (2009) havia levantado 8 trabalhos, entre teses e dissertações, que assumiam como objeto de estudos a longevidade e o sucesso escolar nos meios populares. Após o trabalho dessa pesquisadora, a partir da busca na internet e da indicação da orientadora e de colegas, encontrei mais 2 trabalhos. Somando-se ao de Souza, temos no total 11 trabalhos, entre teses e dissertações. O que esta pesquisa pode acrescentar a esses estudos é o fato de trazer estudantes da pós-graduação *stricto sensu* (pois esses foram sujeitos de um estudo apenas), sobretudo, oriundos de um programa específico, fruto de uma iniciativa de ação afirmativa.

Este texto se organiza em seis capítulos, incluindo esta introdução. No capítulo segundo capítulo, apresentam-se os percursos metodológicos, no qual estão elencadas as principais características da abordagem qualitativa que conduzem o trabalho: procedimentos de coleta de dados; busca pelos sujeitos da pesquisa; ações afirmativas no Brasil; e o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford. O terceiro capítulo traz o aporte teórico utilizado para a (re)constituição e análise das trajetória improváveis de longevidade escolar. Realiza-se uma breve aproximação com os estudos da Sociologia da Educação, apresentam-se as contribuições dos estudos sobre a longevidade escolar nos meios populares para esta pesquisa e discute-se brevemente sobre a adoção de ações afirmativas no ensino superior e na pós-graduação no Brasil. No quarto capítulo descrevem-se os retratos sociológicos dos sujeitos desta pesquisa, os quais foram construídos a partir das entrevistas realizadas e com base na proposta metodológica de Bernard Lahire (2004). No quinto capítulo recapitulam-se alguns pontos de análise de cada um dos cinco retratos construídos a partir de três temas recorrentes e que pareceram ser mais pertinentes a este trabalho: “Diferentes instituições – múltiplas influências”, “O ensino superior”

e “ A pós-graduação: uma nova experiência de escolarização”. No sexto capítulo, tecem-se breves considerações a respeito do tema abordado.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a natureza do problema deste estudo, que se volta para a compreensão das disposições e estratégias construídas pelos bolsistas do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford para a realização de curso de mestrado, com o apoio de um Programa de ação afirmativa na pós-graduação, utilizou-se a metodologia qualitativa como estratégia de pesquisa. A opção por essa abordagem ocorreu por acreditar-se que as pessoas constituem suas trajetórias com base em suas crenças, valores e sentimentos e que seu comportamento tem sempre um significado que não se dá a conhecer de imediato, precisando ser desvelado. As trajetórias são constituídas em um constante devir, em que os sujeitos constroem suas identidades a partir de disposições que complementam, alteram e alguns momentos, até se contradizem. Nesse sentido, a esta escolha está fundamentada nas características dos estudos qualitativos descritas por Alves-Mazzoti (2004): a visão holística, a abordagem indutiva e a investigação naturalística.

A visão holística parte do princípio de que a compreensão do significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações que emergem de um dado contexto. A abordagem indutiva pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que dimensões e categorias de interesse emergam progressivamente durante os processos de coleta e de análise de dados. Finalmente, investigação naturalística é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo (ALVES-MAZZOTTI, 2004, p. 131).

Essas características podem ser consideradas de maneira global ou individualmente durante o desenvolvimento da pesquisa. Tendo em vista que os indivíduos são em parte heterogêneos (AMÂNDIO, 2012), não é possível compreender o desenvolvimento de um patrimônio incorporado de disposições para a longevidade escolar de cada um senão em um contexto social mais amplo e complexo, levando-se em consideração as diversas matrizes de socialização por onde circulam e se constituem ao longo da vida, como família, escola e, no caso específico dos bolsistas do IFP, as organizações sociais, como pastorais, sindicatos e movimentos sociais.

Ao saber que trajetórias atípicas³ ou pouco prováveis de longevidade escolar resultam de uma complexa combinação de fatores e não podem ser explicadas por um fator determinante ou

³ O termo *trajetórias atípicas* é utilizado no mesmo sentido tomado por Souza (2009) e Tarábola (2010) ao se referirem a estudantes das camadas populares que conseguem alcançar a longevidade escolar, ingressando em cursos

pela simples adição de fatos e acontecimentos, torna-se importante permitir o surgimento de traços ou categorias de análise durante a realização da coleta de dados. É importante ressaltar, ainda, que essa abordagem permite que inter-relações construídas pelos indivíduos sejam descritas explicadas em contextos concretos. O pesquisador qualitativo vai trabalhar na perspectiva de que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes em razão dos contextos sociais a que se relacionam (FLICK, 2009, p. 25).

De acordo com Flick (2009), existem algumas especificidades que precisam ser observadas nas pesquisas orientadas pela abordagem qualitativa:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Com base nessas formulações e tendo em vista as características específicas do objeto de pesquisa, no âmbito da abordagem qualitativa, serão utilizados os pressupostos metodológicos utilizados por Bernard Lahire para o estudo de casos singulares, por meio da construção de perfis de configurações ou retratos sociológicos.⁴ É na perspectiva apontada por esse sociólogo que serão realizadas as análises das trajetórias investigadas, tendo em vista que os retratos sociológicos podem comunicar-se entre si por trazerem uma problemática comum e, também, “pelo trabalho de que a escrita/reescrita que possibilita voltar à construção de uma configuração após a escrita de outra, para que elementos omitidos ou negligenciados durante a primeira escrita desponham melhor”. (LAHIRE, 2004, p. 38). Esse pesquisador, ao investigar casos de sucesso escolar em meios populares, utilizou os retratos sociológicos em uma perspectiva da sociologia em escala individual, comparando-os entre si, e estudando cada um deles em um contexto de redes de interdependência, como a família e a escola, compreendendo que o indivíduo está inserido em uma teia de relações sociais e que, ao se construir um retrato, é preciso considerar que ele é tudo, menos *individualizado* no sentido de estar sozinho ou isolado do mundo social e das relações socialmente constituídas. Assim, para compreender as singularidades e os casos

prestigiados de Universidades Públicas bem conceituadas no país. Ela no estado do Acre (UFAC) e ele no estado de São Paulo (USP).

⁴Lahire (2004) construiu perfis a partir da noção de *configuração social* desenvolvida por Norbert Elias (1999). Em obras como *Retratos Sociológicos* (2004) e *A Cultura dos indivíduos* (2006), Lahire (2004, 2006) utiliza a terminologia retratos sociológicos para a constituição dos perfis dos indivíduos com os quais trabalha em sua pesquisa.

menos comuns, é preciso se aproximar deles e reconstruir a trajetória individual e o tecido social de cada indivíduo.

2.1 Procedimentos de coleta de dados

Foram utilizados como procedimentos de coleta de dados: a entrevista episódica e a ficha de identificação. No entanto, é importante ressaltar que até o momento da qualificação acreditava-se que a entrevista narrativa seria a melhor opção para a coleta de informações. A partir das contribuições da banca de qualificação, em especial, do professor Luiz Alberto Gonçalves, chegou-se à conclusão que as entrevistas realizadas até o momento estavam em consonância com as narrativas advindas da entrevista narrativa episódica.

A entrevista narrativa episódica, de acordo com Flick (2002), é indicada para este tipo de pesquisa, porque possibilita ao entrevistado apresentar ao pesquisador um conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas, como tempo, espaço, pessoas e acontecimentos. Este tipo de entrevista permite que o entrevistado fale sobre si mesmo, dando ênfase a questões vivenciadas em um momento específico. Assim, a partir das narrativas dos ex-bolsistas será possível apreender a construção das trajetórias de longevidade escolar e em que medida a própria escola contribuiu para essa longevidade.

As entrevistas realizadas convocaram os ex-bolsistas a falar sobre a sua trajetória de vida, porém amparando-se em um momento específico de seu percurso, a escolarização. Embora voltada para o percurso escolar, a questão inicial propiciava que, ao fazer emergir lembranças da escola, viessem à tona memórias relacionadas a outras matrizes socializadoras nas quais os entrevistados estiveram inseridos ao longo da sua vida o que possibilitou apreender sua participação em diversas instâncias de socialização, suas influências e suas contribuições para a constituição do processo de longevidade escolar improvável.

É importante observar que nessa modalidade de entrevista, assim como em qualquer outra, o entrevistador precisa adotar uma postura de delicadeza e sensibilidade para perceber (e receber) a voz, o silêncio e as emoções do entrevistado. No momento da entrevista, mais do que palavras, mais do que histórias e fatos, o entrevistador recolhe sentimentos e vivências, que lhe são generosamente confiadas pelo entrevistado. Nesse sentido é o entrevistador deve sempre

pensar na escuta enquanto construção social, ato de interação, para além da condição biológica de ouvir.

Para (FLICK, 2009), o ponto de partida da entrevista episódica é a suposição de que o sujeito traz experiências sobre determinado domínio, fato ou momento e pode, durante a entrevista, apresentar narrativas nas quais esse conhecimento apareça de forma mais organizada e próxima de experiências vividas. Para a realização da entrevista episódica, é necessário levar em consideração alguns elementos muito importantes. Inicialmente, o pesquisador precisa conhecer bem o assunto sobre o qual está buscando informações, pois deverá construir o guia que irá conduzir o processo narrativo. Diferente da entrevista narrativa, em que o entrevistado deverá falar livremente, na entrevista episódica o entrevistador deverá realizar intervenções que reforcem a ideia central e conduzam a narrativa até o final.

Considerando a intencionalidade desta pesquisa, optou-se por apresentar uma questão inicial, que seria retomada ao longo das entrevistas. Desse modo, a questão inicial utilizada na realização das entrevistas foi: “Conte-me sobre sua trajetória escolar e de vida, começando pelo início do seu processo de escolarização até chegar ao ingresso e à permanência na pós-graduação, enfatizando as dificuldades e apoios recebidos nessa trajetória e mais tarde, sobre o Programa IFP”.

Após a formulação da questão inicial, é necessário atentar-se para o guia de entrevista, pois ele é que irá contribuir para que surjam novas narrativas de situações. Esse segundo momento da entrevista é tão importante quanto o primeiro, pois o entrevistador deverá ouvir com atenção e, a partir das narrativas apresentadas, do objetivo da pesquisa e do guia, apresentar incentivos narrativos que deverão suscitar nos entrevistados novas lembranças e perspectivas sobre o tema em questão.

No caso dos sujeitos investigados, além da questão inicial, foram apresentadas questões como: Você considera que a escola, sobretudo a escola básica, apresentou centralidade na construção de disposições para a longevidade escolar? Além da escola, quais foram as outras instituições e grupos que contribuíram para essa trajetória?

Tendo em vista essa especificidade, antes da entrevista solicitou-se aos sujeitos que preenchessem uma ficha de identificação. Isso permitiu a ida a campo de posse de algumas informações relevantes sobre cada um dos entrevistados, aspecto importante para a construção dos *retratos sociológicos* de cada um dos bolsistas. A opção por essa apresentação metodológica

apoiou-se nas proposições de Bernard Lahire. Para esse sociólogo, os retratos sociológicos permitem pensar os indivíduos e suas práticas “umas *com* as outras e umas *por relação* às outras [...]” (AMÂNDIO, 2012, p. 202). Embora o retrato empreenda o desafio de compreender o indivíduo em sua singularidade, ele não pode ser considerado “individualizado” no sentido de estar isolado das questões sociais que permitiram a constituição do sujeito. Assim, o retrato possibilita a reconstituição de trajetórias individuais, buscando reencontrar os fios que ligaram (e ainda ligam) esses indivíduos aos quadros sociais nos quais se reconstituíram essas trajetórias.

Outro aspecto importante observado na condução da entrevista é a possibilidade de ouvir o sujeito em suas relações particulares com o tema: Em sua opinião, em que medida as ações afirmativas podem contribuir para a democratização do acesso e a permanência de sujeitos oriundos das camadas populares no ensino na pós-graduação no Brasil? Na etapa final, são apresentadas questões mais diretivas que estejam mais próximas das experiências atuais, como os determinantes da Fundação Ford para a conclusão do Programa de Mestrado e as perspectivas de estudo, formação, trabalho e inserção social, após a conclusão desse Programa. Com o término da entrevista, é imprescindível anotar os principais pontos narrados e suas impressões, pois, certamente, eles ajudarão no tratamento e na análise dos dados.

2.2 A busca pelos sujeitos da pesquisa

A busca pelos sujeitos da pesquisa guiou-se por dois parâmetros, o primeiro consistiu na escolha pela formação *stricto sensu* no nível de mestrado a qual se deu por compreender que o ingresso na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil ainda acontece, na maioria das vezes, neste nível.⁵

O segundo parâmetro relaciona-se à escolha da região onde se localizava a instituição onde o bolsista cursou a pós-graduação. Nesse momento, optou-se pela região Sudeste, devido sua representatividade no cenário da pós-graduação, no Brasil. Apesar da mudança no panorama da pós-graduação no País, em relação ao número de programas, ainda persiste a desigualdade quanto ao recorte espacial, havendo grande concentração nas regiões Sul e Sudeste. É importante

⁵ De acordo com Plano Nacional de Educação 2011-2020, embora a meta seja a entrada única na pós-graduação através do Doutorado, “o mestrado acadêmico ainda cumpre um importante papel em muitas instituições, em várias áreas do conhecimento e em diferentes regiões do país, respondendo pela maior parte dos matriculados e dos titulados.”(BRASIL, 2010, p. 21).

também ressaltar que de acordo com o Rosemberg (2013), dentre as regiões brasileiras, a sudeste foi a que apresentou o maior número de bolsistas.

Após definir esse recorte inicial, adotou-se uma sequência de procedimentos metodológicos para encontrar e selecionar os indivíduos para a pesquisa. Inicialmente, foi realizada uma visita à galeria de ex-bolsistas do IFP⁶, onde são disponibilizadas informações sobre esses sujeitos, por exemplo: ano de ingresso, tema do trabalho, área de formação e estado de nascimento, variando um pouco o nível de detalhamento de perfil para perfil, mas sempre com a foto e informações gerais. Essas visitas permitiram realizar a seleção dos bolsistas que cursaram o mestrado na região escolhida. Assim, foram localizados 58 indivíduos que atendiam aos critérios já definidos, para os quais foi enviada uma ficha de identificação eletrônica com a solicitação de informações preliminares e a verificação do interesse em participar de entrevistas sobre a trajetória escolar. Das 58 fichas enviadas, 6 foram respondidas. Diante desse retorno, após quatro meses essa ficha foi reenviada. A partir desse novo envio retornaram 9 fichas. A partir do exame de qualificação, foram levantadas algumas questões e, então, enviada uma nova ficha, em que solicitavam novas informações. Diante dessas informações, foi possível caracterizar o grupo, a partir de algumas categorias importantes para a continuidade da pesquisa.

A constituição dos bolsistas com base no sexo reflete uma tendência que marcou grande parte das seleções realizadas pela Fundação Carlos Chagas para a concessão de bolsas do IFP, qual seja a sobrerrepresentação feminina, pois dos 9 respondentes, 5 são do sexo feminino e 4 são do sexo masculino. De acordo Com Rosemberg (2013), desde as primeiras seleções o número de mulheres que submetiam as candidaturas foi superior ao de homens, refletindo a realidade presente na graduação brasileira em que as mulheres são maioria. Rosemberg afirma que, para tentar corrigir esse viés nos processos seletivos, “após análises minuciosas, adotando estratégias diferentes: no caso da sobrerrepresentação das mulheres, eliminamos do edital a frase “no Brasil, o Programa, além de estar atento à igualdade de gênero, destina-se, prioritariamente, a [...]” (ROSEMBERG, 2013, p. 23). Para equacionar a representação de gênero, mesmo havendo sobrerrepresentação feminina nos processos seletivos, a solução encontrada foi buscar definir de forma equilibrada as vagas entre os dois grupos.

⁶ Outras informações sobre o Programa e a produção acadêmica dos ex-bolsistas podem ser encontradas no endereço eletrônico: <http://www.programabolsa.org.br/sobrebolsistas.html>. Nesta mesma página é possível acessar a galeria com informações gerais sobre cada um dos ex-bolsistas do Programa Internacional de Bolsas.

Outra variável importante é a idade dos bolsistas. Dos 9 entrevistados, apenas 2 têm menos de quarenta anos de idade. Essa média está de acordo com o perfil dos concluintes de programas de mestrado e doutorado no País, que, segundo informações da CAPES, está em torno de 46 anos para os homens e 43 anos para as mulheres, embora seja recomendação do PNPG 2011-2020 que essa média de idade seja alterada, pois “tais índices apontam para uma formação pós-graduada longa e tardia no Brasil, que deve ser revertida para patamares etários mais baixos, a fim de que haja renovação e longevidade suficientes para suprir as necessidades do País no processo de reposição e expansão de seus quadros atuantes na ciência e tecnologia”. (BRASIL, 2010, p. 45)

Tabela 1 – Caracterização dos bolsistas por área do conhecimento

Área do conhecimento	Número de bolsistas
Educação	3
Arqueologia	1
Antropologia	1
Direito	1
Ciências Sociais	1
Comunicação Social	1
Psicologia	1
Total	9

Fonte: ficha para informações preliminares e verificação de interesse

A Tabela 1 apresenta tendências também apontadas por Rosemberg (2013) no que se refere à representação das áreas de estudos dos bolsistas dos IFP. No relatório apresentado por ela, a área da Educação se sobrepõe. Em sua análise, ela acredita que isso pode ocorrer do fato de os cursos de licenciatura serem bem mais acessíveis que os de Direito, por exemplo. A alta representatividade de sujeitos vindos da área de Educação e a baixa representação de sujeitos da área de Direito podem estar relacionadas ainda, à representação desses sujeitos no cenário do ensino superior brasileiro. Paul e Silva (1998 apud NOGUEIRA, 2004), demonstram que os estudantes mais jovens e com melhor perfil socioeconômico e acadêmico tendem a escolher os

cursos de mais difícil acesso, mais prestigiosos e que sugerem possibilidades de melhores ganhos financeiros futuros. Já os estudantes com mais idade e com perfis menos favoráveis escolhem cursos que formam para profissões menos rentáveis. Na mesma direção, Setton (1999), em pesquisa realizada na Universidade de São Paulo em que buscou estabelecer a hierarquização entre cursos superiores, classificando-os como “seletos”, “intermediários” e “populares”, a partir de critérios estabelecidos com base nos três estados do capital - econômico (renda familiar), social (ocupação profissional) e cultural (nível de formação) - demonstrou que o curso de Direito localiza-se no primeiro grupo e que o de Pedagogia pertence ao terceiro. É importante ressaltar que resultado semelhante foi encontrado por Diniz-Pereira (2011) ao estudar o perfil de ingressantes em uma universidade pública do Sudeste do Brasil, no período de 1996. O trabalho desse pesquisador aponta que os estudantes que buscavam os cursos de licenciatura (que se encontravam entre os de menor prestígio entre os cursos da instituição)⁷ eram os egressos dos meios populares e vindos de escolas públicas. Vale destacar que tanto Setton (1999), quanto Diniz-Pereira (2011) apresentam resultados de pesquisas realizadas na década de 1990, período em que os ex-bolsistas que participam desse trabalho estavam ingressando na graduação. Nesse sentido, essas pesquisas são bem elucidativas para a explicação do fenômeno da sobre-representação de candidatos da área de educação.

Tabela 2 – Caracterização dos bolsistas quanto ao estado em que realizaram o mestrado

Estado onde realizaram o Mestrado	Número de bolsistas
Espírito Santo	0
Minas Gerais	3
Rio de Janeiro	2
São Paulo	4
Total	9

Fonte: ficha para informações preliminares e verificação de interesse

⁷ O critério utilizado pelo pesquisador para determinar o prestígio dos cursos foi a relação candidato X vaga para o vestibular.

Em relação ao estado onde os bolsistas concluíram os estudos de pós-graduação, dos 9 bolsistas representados, 4 estudaram em São Paulo, 3 em Minas Gerais e 2 no Rio de Janeiro. O fato de haver maior concentração dos respondentes concluindo os estudos em São Paulo está em consonância com as proposições de Rosemberg (2013) e, também, com a representação deste estado diante da oferta de vagas na pós-graduação brasileira. Dos 3.342 programas de pós-graduação existentes no País (entre doutorado, mestrado, mestrado e doutorado e mestrado profissional), 762 (22,8%) estão em São Paulo. Quanto aos discentes, 60.175 (29,53%) dos 203.717 estão no mesmo estado. Outro fator importante a ser destacado em relação a esse estado refere-se também ao fato de ali estar localizada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que, segundo Rosemberg (2013), foi uma das instituições a receber um grande número de bolsistas, fato que para essa pesquisadora pode estar relacionado à não previsão de a prova de língua estrangeira ser eliminatória.

Tabela 3 – Caracterização dos bolsistas quanto à identidade étnico-racial

Se autodeclara negro	
Sim	8
Não	1
Total	9

Fonte: ficha para informações preliminares e verificação de interesse

Outro aspecto observado foi a identidade étnico-racial, com base na autodeclaração dos sujeitos participantes da pesquisa. Dos 9 respondentes, apenas 1 se autodeclarou branco, uma informação relevante e que vai de encontro à caracterização geral dos ex-bolsistas do IFP. Em todas as seleções realizadas, o número de candidatos negros foi bem superior ao de candidatos brancos. Esse fato pode estar relacionado à condução e à divulgação dos processos seletivos, que se dirigiam a grupos específicos, e ao empenho dos próprios grupos em divulgar o programa. A análise desta variável, levando-se em consideração a autodeclaração dos sujeitos, seguiu a tendência adotada pelo programa para a seleção. Embora fosse solicitada a fotografia dos candidatos, a opção do programa foi pelo respeito à autodeclaração.

A partir dessa análise e considerando os pressupostos da abordagem qualitativa e a metodologia proposta por Bernard Lahire (2004, 2006), a opção foi por entrevistar cinco sujeitos, procurando diversificar bem o grupo quanto a local de residência, sexo e área do conhecimento.

O grupo ficou constituído da seguinte forma: dois bolsistas do estado de Minas Gerais, sendo uma mulher, da área do Direito, e um homem, pesquisador da área de educação; uma bolsista do estado de São Paulo, pesquisadora da área da Arqueologia, um pesquisador do Estado do Rio de Janeiro e uma pesquisadora residente no Mato Grosso do Sul, que concluiu o mestrado no estado de São Paulo. Todos os bolsistas que preencheram a ficha de identificação manifestaram interesse em continuar participando da pesquisa. Para fins desta investigação foram eleitos cinco para dar continuidade ao trabalho. Nesse momento foi preciso realizar um refinamento dos critérios para seleção. Uma candidata do estado de São Paulo, embora tenha respondido ao primeiro contato, não retornou às tentativas de contato posteriores. Com uma candidata do estado do Rio de Janeiro não foi possível marcar entrevista pela impossibilidade de agenda, por parte dela. Assim, ainda ficaram sete candidatos para ser selecionados. Sendo o número de candidatos da área da Educação maior, a opção foi escolher apenas dois bolsistas vindos dessa área. O último candidato eliminado foi o bolsista da Antropologia, também por dificuldade de agenda, em função dos estudos do doutorado.

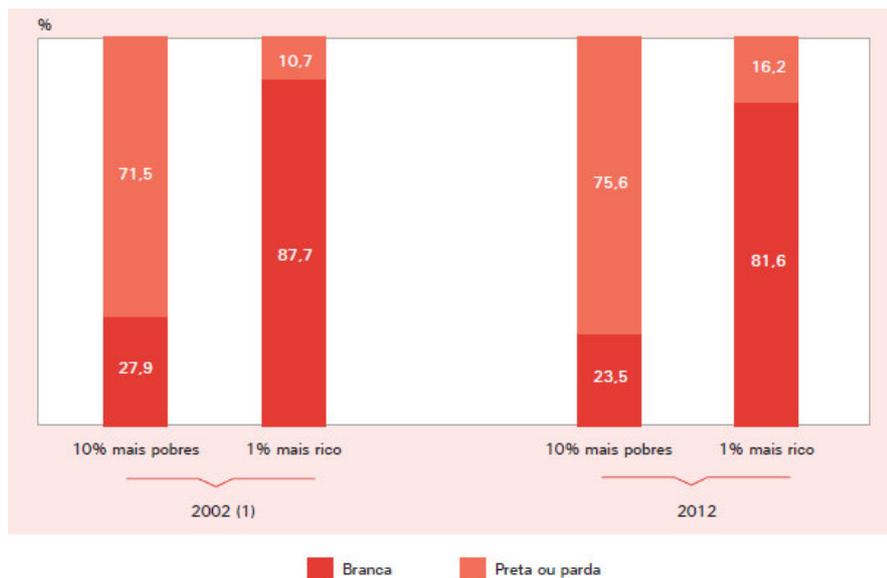
Após o envio da ficha de identificação eletrônica e dos contatos com todos os bolsistas por meio de correspondência eletrônica ou telefone, foram realizadas as entrevistas. Com cada um foi realizada uma entrevista e utilizada uma ficha de identificação eletrônica, com o propósito de encontrar informações importantes sobre sua vida familiar e a trajetória escolar, simples de ser obtidas por meio desse instrumento e muito provavelmente não contempladas na narrativa, a não ser a partir de perguntas preestabelecidas, o que poderia descaracterizar o instrumento. A partir da ficha de identificação, foi possível levantar informações sobre a composição familiar, a escolarização dos pais, o nível e a condição de escolarização atual, a atuação profissional e acadêmica e, ainda, a participação em atividades nas quais estavam inseridos no momento em que se candidataram à bolsa do IFP.

Metodologicamente, no contexto desta investigação, torna-se pertinente situar as ações afirmativas, bem como o IFP, o que se segue em forma de uma breve apresentação dessa proposta.

2.3 Ações afirmativas no Brasil

A desigualdade social no Brasil é uma questão histórica e ao longo do tempo tem criado verdadeiros abismos sociais entre a população, onde por muito tempo a riqueza do país ficou concentrada nas mãos de uma pequena elite, marcadamente branca. Ainda que se tenha negado a existência de racismo no país, sob a justificativa de uma pretensa democracia racial, o que ocorria (e ainda ocorre) era um racismo velado, sem que nenhum racista seja identificado. De acordo com Santos (2007) acabou por constituir dois países, um dos brancos não discriminados e outro dos negros discriminados. Estes últimos foram acumulando grandes desvantagens sociais, sobretudo nos campos da distribuição de renda, trabalho e educação. Mesmo que nos últimos anos tenha havido uma melhora substancial na distribuição de renda entre a população, isso não foi suficiente para alterar significativamente o quadro de desigualdades de renda do País, uma vez que a apropriação das rendas pelos décimos populacionais permanece extremamente desigual. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013, p. 173).

Gráfico 1- Distribuição do rendimento familiar *per capita* das pessoas de 10 anos ou mais de idade, com rendimento do trabalho, entre os 10% mais pobres e o 1% mais, em relação ao total de pessoas, por cor ou raça – Brasil – 2002/2012



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002/2012.

Nota: Inclusive a população de cor ou raça amarela ou indígena.

(1) Exclui a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

O Gráfico 1 ilustra a permanência da grande disparidade na distribuição de renda entre brancos e negros no País. Ao longo de uma década, mesmo havendo crescimento, os brancos continuam a concentrar o maior rendimento individual. Essa disparidade gera outras desigualdades que ocasionam o alijamento de direitos, como o acesso à educação. Porém, apesar dessas adversidades e injustiças, a expansão contemporânea do ensino público tem possibilitado a negros e membros de classes populares a conclusão da educação básica. Essa nova realidade trouxe uma nova demanda para o ensino superior, que ainda não comporta todos os egressos do ensino médio e se torna ainda mais seletivo e restrito a determinadas fatias da sociedade. De acordo com informações do Relatório do IBGE, em 2012, “enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 66,6% frequentavam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível. Essa proporção ainda é menor do que o patamar alcançado pelos jovens brancos 10 anos antes (43,4%)” (IBGE, 2013, p. 125). Ou seja, a desigualdade perdura ao longo do tempo, caracterizando uma situação de inércia quase cruel, o que se torna insustentável quando se deseja construir uma sociedade democrática, justa e de direito de fato.

Diante desse quadro de desigualdades é que surgiu a demanda por ações afirmativas. Embora essa questão tenha emergido com grande força nos últimos anos e tenha provocado grandes debates, essa temática não é nova. A implementação de políticas de ação afirmativa não surgiu no Brasil no século XXI. Em 1931, o Governo Vargas inaugurou a primeira medida de ação afirmativa de que se tem conhecimento na América Latina: a Lei de Nacionalização do Trabalho, que ainda está presente na Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam brasileiros. Além dessa primeira medida, Silva Junior (2012) aponta outras iniciativas, como a Lei do Boi⁸, a reserva de vagas para deficientes no serviço público, os acordos internacionais com países da África que garantem o ingresso de estudantes de nível superior sem vestibular em universidades brasileiras (desde a década de 1970), além de cotas para as mulheres nas candidaturas partidárias. Todas essas iniciativas podem ser consideradas como medidas de ação afirmativa, embora nem todas possam e devam ser

⁸Em 1968, o Congresso instituiu cotas nas universidades e instituições de ensino médio, por meio da chamada “Lei do Boi”, cujo artigo primeiro prescrevia: “Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, de 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (SILVA JÚNIOR, 2012, p. 242).

entendidas da mesma forma, pois cada uma dessas medidas tem sua especificidade.⁹ No entanto, nenhuma delas causou tanta comoção e debate como a instituição da reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior para estudantes negros (pretos e pardos). Aqui se compreende ações afirmativas como:

[...] medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos. As ações afirmativas, enquanto políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático, que é a de assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade. Através delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva (PIOVESAN, 2007, p. 40).

As ações afirmativas devem contribuir para o empoderamento das minorias que sofreram e sofrem discriminação e são privadas de direitos sociais e dos bens destinados a outros membros de uma mesma nação. Ainda em consonância com as proposições de Piovesan (2007), em uma sociedade democrática, pautada na igualdade de oportunidades e no mérito individual, essas medidas garantem o cumprimento do direito à igualdade. A concepção de igualdade para essa autora, na perspectiva dos direitos humanos, deve ser considerada em três vertentes: a formal, resumida na fórmula “Todos são iguais perante a lei”; a igualdade material, relacionada ao ideal de justiça social e distributiva (essa igualdade está orientada pelo critério sócio econômico); igualdade material orientada pelo ideal do reconhecimento das identidades (guiada pelos critérios de gênero, raça, pertencimento de classe, etnia, orientação sexual, dentre outros). Corroborando com essa ideia, porém a partir da análise da possibilidade de introdução no sistema jurídico brasileiro desse mecanismo de integração social, Gomes (2007) afirma que o princípio formal é insuficiente para dar conta da diversidade e da concretude dos sujeitos. Em suas palavras, a igualdade formal deve dar lugar à igualdade material ou substancial. Nesse sentido, a noção de igualdade deve ser dinâmica, em que as situações desiguais não sejam tratadas da mesma maneira, evitando-se, assim, o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade, pois tratar pessoas desiguais como iguais só amplia a desigualdade inicial entre elas. Dessa forma, justifica-se a adoção de reserva de vagas para o ingresso no ensino

⁹ A “Lei do Boi”, mesmo que em princípio tem a intencionalidade de garantir a diversidade e a presença dos trabalhadores da terra no interior das instituições de ensino médio e superior, mantidas pela união, não é possível afirmar qual foi o morador do interior do país que teve acesso a essas instituições.

superior público, porém é preciso considerar que o acesso é apenas o primeiro passo para a democratização do ensino superior e não deve ser visto como o fim do processo. Esse acesso precisa ser acompanhado de políticas de acompanhamento e permanência e considerado em todas as suas dimensões e possibilidades.

Vale ressaltar que as discussões em torno da adoção de medidas a favor de grupos discriminados historicamente no País, quando reduzidas à questão da reserva de vagas para o ensino superior, têm dividido opiniões e, em muitos casos polarizado o debate. Esse fato, na opinião de Jesus (2011), produz uma dicotomia entre os que são favoráveis e os que são contrários, deixando de contemplar questões importantes, como os contextos históricos, sociais e políticos que permitiram a emergência dessas reivindicações e, também, os impactos da adoção dessas medidas para a sociedade, sobretudo no campo das políticas públicas. É importante ressaltar que, para além da democratização do acesso, as medidas de ação afirmativa trazem a diversidade e a pluralidade para o interior das universidades. Essas medidas adotadas na educação contribuem para a formação de uma elite cultural de líderes responsáveis, com atuação consciente, pois, ao conviverem com a diversidade, irão se preparando para trabalhar e viver na coletividade, em uma comunidade multicultural. A presença de novos estudantes mobiliza toda a comunidade acadêmica, que passa a discutir o assunto e a rever conceitos e preconceitos, permite e possibilita a inclusão na universidade, trazendo novas perspectivas para o debate, tensionando esse espaço e propondo a revisão das relações e interações estabelecidas e arraigadas no meio acadêmico. Nesse sentido, é necessário destacar que a reserva de vagas para os egressos de escola pública ou para os autodeclarados negros (pretos e pardos) ou para os indígenas não foi adotada gratuitamente, nem foi feita em um passe de mágica. Antes, os movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, e seus líderes, travaram longas batalhas e se mobilizaram para que essas medidas fossem adotadas como políticas públicas. Desde a década de 1940, o professor Abdias Nascimento, por meio do *Manifesto à Nação Brasileira*, organizado pela Convenção Nacional do Negro sob a tutela do Teatro experimental do Negro, já solicitava que enquanto não houvesse a universalização do ensino público em todos os níveis que se garantissem bolsas para estudantes negros nos ensinos secundários e superiores privados. Embora esse manifesto não tenha sido levado a cabo, suas reivindicações continuaram. Quarenta anos depois foi apresentado pelo mesmo Abdias Nascimento, agora na condição de deputado federal, o primeiro Projeto de lei (Projeto de Lei 1.332, de 1983, que “Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação

do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo art. 153, § 1º da Constituição da República”.

Esse projeto propunha medidas de cunho quantitativo, como a definição do percentual de cotas para homens negros e mulheres negras no âmbito do mercado do trabalho, bolsas de estudos e reservas de vagas para o Instituto Rio Branco. Também recomendava, no art. 8º, medidas qualitativas, como a revisão dos currículos escolares em todos os níveis de ensino, de modo a incluir “o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes”, bem como das civilizações africanas, particularmente de seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão européia [...]” (BRASIL, 1983, p. 2). Segundo, Medeiros (2007), esse projeto não chegou sequer a ser apreciado, mas algumas propostas apresentadas, embora muito mais tarde e com alguns limites, acabaram se tornando políticas públicas em favor da população negra, como é o caso das bolsas de estudos para negros, no Instituto Rio Branco e a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileiras nas escolas de ensino fundamental e médio.

Desde então, muitas iniciativas foram surgindo, como os cursinhos pré-vestibulares para jovens negros e carentes, que propiciaram a “uma quantidade considerável de indivíduos que sempre experimentaram (mas que provavelmente nunca empreenderam esforços reflexivos sobre) a assimetria das relações raciais, característica deste país [...]” (SANTOS, 2007, p. 227). Esses cursinhos, que surgiram no Rio de Janeiro na década de 1990, se expandiram por todo o País e cumpriram um importante papel nos debates sobre as questões relacionadas às desigualdades raciais no País.

Outro marco importante para a agenda das ações afirmativas no Brasil foi a *Conferência Mundial contra o Racismo*, ocorrida em Durban. Em função dessa conferência, a imprensa passou a divulgar notícias sobre o racismo e a debater e apoiar a adoção de cotas para o ingresso de negros no ensino superior público. O *Jornal do Brasil* anunciou na época que o então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, ao apoiar a inclusão da política de cotas no documento que seria levado à *Conferência de Durban*, estaria inaugurando uma nova era na história das questões das ações afirmativas no País. Assim, paulatinamente, essa política entrou para a agenda dos vestibulares das universidades públicas brasileiras. A primeira instituição a adotar esse procedimento foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹⁰, no ano de 2000, que,

¹⁰ É importante ressaltar que a exemplo da UERJ, no estado de Minas Gerais, as duas universidades públicas estaduais, UEMG e UNIMONTES, também adotam, desde o ano de 2004, por meio da Lei 15.259/04, percentual de reserva de vagas tendo como critério renda e raça.

pela Lei 3524/2000, determinava 50% das vagas para egressos da escola pública, e posteriormente com a Lei de 3708/2001, que reservava 40% das vagas para negros e pardos. Desde então, outras universidades foram também adotando procedimentos semelhantes, porém sempre enfrentando resistências, tanto àquelas exteriores à universidade, como a ação de inconstitucionalidade movida pelo deputado estadual Flávio Bolsanaro (PP) contra as cotas na UERJ em 2002; quanto no interior das próprias instituições e dentro das salas de aula. Um exemplo, do segundo caso é o professor de Física da UEMS, cujas declarações em sala de aula em relação aos cotistas foi no sentido de que a universidade deveria nivelar por cima, e não por baixo, como estava acontecendo.¹¹

Vários anos após o primeiro vestibular com a instituição de cotas na UERJ, foi promulgada Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 que determina, nas instituições públicas da rede federal de ensino, a obrigatoriedade de reserva de vagas para ingresso no ensino superior para estudantes egressos de escolas públicas, negros, pardos ou indígenas e pertencentes a famílias com renda familiar *per capita* inferior a um e meio salário mínimo. Essa lei representa um passo importante na agenda das políticas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior no País, pois, ao dividir as vagas em grupos, possibilita que a igualdade formal se materialize em igualdade de fato (igualdade material), permitindo que as vagas sejam disputadas por grupos com características semelhantes.

Se o acesso ao ensino superior foi marcado historicamente pela exclusão e pela elitização a pós-graduação, é ainda um espaço muito mais seletivo, pois o sistema de pós-graduação brasileiro se consolidou sem atender às necessidades de desenvolvimento de todas as regiões do País de forma igualitária. De acordo com o Sistema de Informações Georeferenciadas da CAPES, dos 3.486 programas de pós-graduação existentes no Brasil em 2013, 1.642 estavam localizados em instituições da região Sudeste e apenas 156 na região Norte. Para Silvério (2008), além das assimetrias regionais, existe um forte componente de desigualdade social, pois houve ao longo da consolidação do sistema uma política de transferência indireta de renda, que sempre beneficiou

¹¹ Trata-se do professor de Física Adriano Manoel dos Santos que se tornou réu em um processo na Justiça do estado por racismo. Ele teria dito na sala de aula que a universidade deveria “nivelar por cima, e não por baixo” o ensino, fazendo alusão aos cotistas presentes na sala, entre eles o estudante Carlos Lopes dos Santos, responsável pela ação judicial.

os setores médios da população. Assim, ao invés de contribuir para a redução das desigualdades tanto regionais quanto étnico-raciais, ele as reproduzia e, em certa medida, as intensificava.

Nesse sentido, é importante ressaltar que o Plano Nacional da Pós-graduação 2011- 2020, elaborado em um momento em que a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo trazia para o debate a questão das relações étnico-raciais e a implementação de medidas de ações afirmativas para o acesso ao ensino superior brasileiro, não se atém a refletir sobre essas questões. Um dos eixos prioritários desse Plano é o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio. Nesse eixo, foram eleitos temas emergentes para estudo, de acordo com as orientações do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020. Nessa escolha, uma temática que poderia propiciar pesquisas e experiências voltadas para a inclusão social e a questão das relações étnico-raciais foi relegada: “garantir oportunidades, respeito e atenção educacional às demandas específicas de: estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade/escolaridade, indígenas, afro-descendentes, quilombolas e povos do campo” (BRASIL, 2010, p. 165). Assim, o Programa Internacional de Bolsas constituiu-se em importante mecanismo de democratização desse espaço, pois possibilitou, ainda que forma tímida, a inserção de homens e mulheres com potencial de liderança social na pós-graduação brasileira, trazendo para o debate questões capazes de suscitar novos debates e tensionar esse meio.

Vale ressaltar que após o término do Programa Internacional de Bolsas, em 2013, o MEC lançou o Programa Abdias Nascimento, pela Portaria MEC 1.129, de 17 de novembro de 2013, que tem por objetivo propiciar a formação e a capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa no Brasil e no exterior. Este Programa, que já está sendo implementado, tem como prioridade a formação voltada à educação, à competitividade e à inovação em áreas prioritárias para a promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e inclusão no Brasil e da difusão do conhecimento da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena;

2.4 O Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford e as Ações Afirmativas na pós-graduação no Brasil: uma experiência bem sucedida

Desde 1962, a Fundação Ford, por meio do seu escritório no Brasil, tem incentivado e financiado programas e pesquisas em cinco eixos temáticos: Meio ambiente e desenvolvimento social; Governo e sociedade civil; Sexualidade e saúde reprodutiva; Direitos Humanos; e Educação. Ao longo desse período de atuação, de acordo com o desenvolvimento histórico e econômico do País e da própria Fundação, houve uma variação no montante de recursos investidos e também nas parcerias e nos focos de investimento. Se nos primeiros anos de atuação no País havia um relacionamento mais estreito com os órgãos do governo e investimento financeiro por meio desses setores, a partir dos anos de 1980, a Fundação tem se aproximado dos movimentos sociais e das ONGs e estabelecendo novas parcerias. Porém, o investimento no ensino superior, uma das prioridades da Fundação desde as primeiras doações realizadas, e a parceria com grandes universidades brasileiras e com algumas fundações como a Fundação Getúlio Vargas e a Fundação Carlos Chagas, permaneceram, apesar dessas mudanças. No eixo voltado para o desenvolvimento da educação, as primeiras dotações orçamentárias investidas no País, estiveram voltadas para o ensino superior e a consolidação da pós-graduação. Ao longo dos anos, as prioridades foram se alternando de acordo com o cenário educacional e a realidade social do País. Na década de 1970, houve a preocupação com o ensino secundário e a formação de professores para a atuação nesse nível de ensino. Nesse período, houve repasse para projetos desenvolvidos por várias instituições, com destaque para a Fundação Carlos Chagas, por meio do seu Departamento de Pesquisas Educacionais. A partir dos anos de 1980, sem perder de vista o investimento no ensino superior, o foco das pesquisas se ampliou, passando a abarcar temas como a condição da mulher e a educação infantil, com destaque para a participação de pesquisadores das áreas das Ciências Sociais, Psicologia e História.

De acordo com o professor Nagel Brooke¹², no final da década de 1990 a Fundação Ford, devido ao crescimento econômico, pôde aumentar o volume de recursos doados e realizar novos investimentos em programas filantrópicos. Nesse sentido, pensou-se em trazer à tona o programa de apoio a projetos individuais de pesquisa e concessão de bolsas de pós-graduação, pois se

¹² Informações concedidas pelo professor Brooke em entrevista no dia 02 de dezembro de 2014 em Belo Horizonte, Minas Gerais.

tratava de uma ação já consolidada e de reconhecido sucesso em vários países. Porém, o tempo histórico não era mais o mesmo dos anos anteriores e os consultores responsáveis optaram por trazer à tona o programa de bolsas, mas não nos moldes anteriores, pois antes esse programa favorecia a concessão de bolsas para estudantes oriundos das classes médias, que já faziam parte do cenário do ensino superior brasileiro, possuíam potencial acadêmico acima da média e eram incentivados a realizar pesquisas no exterior, sobretudo nos Estados Unidos. Krasno (1975 apud CAMPOS, 2002), aponta que esse programa foi importante para a formação de pesquisadores que alcançaram destaque tanto na universidade quanto no cenário político brasileiro. Esse investimento contribuiu para o desenvolvimento da educação. Porém, em um cenário mais contemporâneo, pouco contribuiria para a equidade na pós-graduação brasileira.

Diante dessas reflexões é que se pensou na construção de um novo programa de bolsas. Em cada país onde o Programa Internacional de Bolsas foi implementado foram buscados consultores para colaborar com o desenvolvimento de uma proposta que contribuísse para o desenvolvimento da educação e de pesquisas, voltados para temas relacionados aos eixos temáticos da Fundação. Outra grande preocupação dos consultores era que este programa pudesse contribuir para a inserção de grupos pouco representados nos programas de pós-graduação. Assim, no México e no Chile, o Programa procurou privilegiar as populações indígenas. No Brasil, onde a Fundação já mantinha, um bom relacionamento com os movimentos sociais e, sobretudo, com o movimento negro, não foi difícil a aproximação com grupos que pudessem contribuir com a elaboração de um projeto de educação sólido comprometido com a justiça e a transformação da realidade social. Dessa forma chegou-se aos dois consultores principais: o professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, da Universidade Federal de Minas Gerais, reconhecido por sua sólida formação acadêmica e contribuição com os estudos sobre a presença dos intelectuais negros na sociedade brasileira; e Marco Antônio Rocha, por sua experiência na área de concessão de bolsas. Com a ajuda deles, chegou-se à parceria com a Fundação Carlos Chagas, na qual o programa foi coordenado pelas professoras Fúlvia Rosemberg, Regina Paim Pinto e Maria Malta Campos, até o ano de 2010, a partir dessa data, passando a ficar apenas sob a coordenação de Fúlvia Rosemberg.

De acordo com Rosemberg (2008) desde o seu lançamento o IFP despontou como uma alternativa muito importante para a democratização do acesso e permanência na pós-graduação brasileira, pois até o ano de 2013 esse programa se configurava como uma das poucas

experiências brasileiras de ação afirmativa na pós-graduação.¹³ É importante ressaltar que em 2013 foi criado o Programa “Abdias Nascimento” cujo objetivo era promover o desenvolvimento acadêmico de grupos específicos, como os autodeclarados pretos, pardos, indígenas, estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, tanto na educação técnica, tecnológica e nos centros de pesquisa de excelência no Brasil e no exterior. E, anteriormente, a esse Programa já havia uma iniciativa que visava ao fortalecimento acadêmico, o Programa equidade na pós-graduação, que tinha como público-alvo indivíduos pertencentes a grupos com baixa representatividade na pós-graduação brasileira, para participação em concorridos processos seletivos aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Este programa que também recebeu financiamento da Fundação Ford, foi desenhado a partir da experiência de uma das fases de acompanhamento dos bolsistas do IFP, a fase pré-acadêmica.

O IFP configurou-se como uma medida de ação afirmativa temporária, desenvolvida fora do âmbito do poder do Estado. Ações afirmativas são compreendidas como medidas temporárias ou permanentes direcionadas a grupos ou pessoas. Visam corrigir desigualdades e garantir acesso a bens e a recursos de que foram excluídos. Podem ser adotadas tanto pelo Poder Público quanto por entidades da sociedade civil. No período compreendido entre 2002 e 2010, a Fundação Ford, em parceria com Fundação Carlos Chagas, realizou processos seletivos para a concessão de bolsas de estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para estudantes brasileiros. Para se candidatar à bolsa, o estudante precisava, necessariamente, atender a, no mínimo, um dos critérios estabelecidos: ter nascido nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste; identificar-se como negro/a ou indígena; provir de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas ou educacionais; e apresentar potencial de liderança e reconhecimento social em seu meio de inserção, pois o IFP aposta que “líderes provenientes de segmentos sociais

¹³ Outras iniciativas encontradas são as linhas de pesquisa em Direitos Humanos implantadas nos seguintes Programas: Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas (CCJ) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP). Programa de Equidade na Pós-graduação iniciado em 2011. Além dos já elencados, em 2012, o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), aprovou a Resolução 6/2012, que determina “A partir da seleção para mestrado e doutorado a ser realizada no ano de 2013 (com início do curso em 2014), o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, adotará duas linhas de ação afirmativa” (UFRJ, 2012, p.1). O Programa de Pós-graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) também oferecerá, para 2014, duas vagas para a turma de Mestrado para candidatos de nacionalidade brasileira pertencentes aos seguintes segmentos: 1 (uma) vaga para candidato autodeclarado indígena e 1 (uma) vaga para candidato autodeclarado negro.

discriminados seriam mais propensos a abraçar causas e implantar ações visando à diminuição de desigualdades e injustiças sociais” (ROSEMBERG, 2008, p. 194).

O simples fato de o estudante conseguir uma bolsa de estudos para cursar mestrado ou doutorado não é novidade. Agências de fomento à pesquisa também concedem bolsas para estudantes que são aprovados em processos seletivos, habitualmente com base no mérito, contemplando os candidatos que conseguem melhor desempenho. O que torna relevante a condição dos bolsistas, sujeitos desta pesquisa, é o pertencimento aos grupos representados e as singularidades de cada um. São sujeitos, que necessariamente, pertencem a uma das categorias que o IFP chama de “sub-representadas na pós-graduação brasileira,” porém possuem forte potencial acadêmico. De acordo com o relatório apresentado por Rosemberg (2013), o processo seletivo foi sempre realizado em três etapas, por equipes distintas perseguindo dois objetivos complementares: o da ação afirmativa e o do mérito acadêmico. Inicialmente, realizava-se uma avaliação formal, em que o candidato deveria apresentar a sua candidatura de acordo com os critérios do edital de seleção. Embora, destinado a categorias com especificidades próprias, a dimensão do mérito não foi relegada. O que torna singular a proposta do IFP é a forma como esse conceito é compreendido. De acordo com as considerações feitas pelo professor Luiz Alberto Gonçalves durante o processo de qualificação (2014), desde o começo do Programa houve a compreensão que não existe mérito individual espontâneo e que em condições desiguais o mérito se torna atingível para alguns e inatingível para outros. Nesse sentido, pode-se compreender o mérito como uma construção e não algo pertencente à essência do indivíduo. Nesse contexto, pode-se entender que, para alcançar a pós-graduação os filhos, das classes mais abastadas chegam com um conjunto de condições, que a academia denomina “mérito” e que foram se constituindo ao longo da sua trajetória. Esse conhecimento e essas condições favoráveis não nasceram com os indivíduos: antes, foram se constituindo ao longo das múltiplas experiências e oportunidades vivenciadas durante seu percurso escolar e de vida.

Assim, cada candidato precisava enviar ao programa um dossiê completo, contendo o comprobatório das informações prestadas e as respostas ao Formulário para Candidatura. Em seguida, avaliava-se o pertencimento aos grupos específicos. Posteriormente, dentre aqueles eram selecionados os candidatos que apresentavam melhor potencial acadêmico. Assim, não se corria o risco de selecionar candidatos apenas pelo pertencimento à categoria de sub-representação e nem apenas pelo mérito acadêmico. A seleção acontecendo dessa forma respeitava a justiça ao grupo e

ao indivíduo, pois, graças à metodologia adotada, a primeira análise permitia identificar os candidatos que teriam menor chance de concluir o ensino superior e chegar à pós-graduação, constituindo assim, um grupo mais homogêneo. Já na fase subsequente, dentro do grupo, selecionavam-se os indivíduos que apresentavam melhor potencial acadêmico.

Além desse processo seletivo baseado no pertencimento de origem e potencial acadêmico, o que diferenciou o IFP de algumas medidas de ação afirmativa realizadas no âmbito do poder público, como a Lei 12711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, foi o fato de tratar-se muito mais do que concessão de bolsas, ou inclusão por cotas. Esse programa caracterizou-se por oferecer ao estudante condições de acesso e permanência. A partir do momento em que o bolsista era selecionado, iniciava-se o processo de seu acompanhamento com base em uma fase denominada de “pré-acadêmica”, na qual os indivíduos tinham a oportunidade de se preparar para os processos seletivos dos Programas de Mestrado e Doutorado no Brasil e no exterior. Esse era o momento de fortalecimento acadêmico do bolsista, quando ele poderia desenvolver ainda mais o seu potencial, estudar língua estrangeira e se organizar para as seleções. Cada bolsista poderia, com o auxílio financeiro do programa, participar de até quatro processos seletivos, bem avaliados pela CAPES. Rosemberg (2013) informa que essa fase contribuiu para que 92,5% dos bolsistas fossem aprovados em programas avaliados com pelo menos nota 4 pela CAPES. Essa não era uma fase solitária, pois os bolsistas eram acompanhados por profissionais renomados das diversas áreas contempladas pela Fundação Ford. Ao ingressar no Programa, os bolsistas, denominados “bolsistas eleitos”, eram recepcionados em Brasília ou São Paulo pela equipe da Fundação Carlos Chagas. Em uma reunião que durava de dois a três dias, tomavam conhecimento do que seria o programa, dos direitos e deveres e ainda da fase de orientação e preparação para o ingresso na pós-graduação. Durante essa reunião, cada bolsista tinha a oportunidade de se encontrar com um professor orientador, com quem poderia discutir seu pré-projeto e as possibilidades de orientação pré-acadêmica e de candidatura à pós-graduação, além dos e programas mais indicados no Brasil e no exterior. Terminada essa reunião, iniciava-se, a fase pré-acadêmica, ou Treinamento Pré-acadêmico (TPA), propriamente dita. Embora nem todos os bolsistas tenham participado dessa fase, alguns porque já haviam ingressado na pós-graduação e outros porque não puderam ou não se dispuseram a participar, esta fase foi muito importante, pois, “sem dúvida nenhuma, o TPA foi

uma atividade indispensável para que bolsistas concorressem, com bom ou razoável preparo, a vagas no acirrado processo seletivo da pós-graduação brasileira” (ROSEMBERG, 2013, p. 47).

Após o ingresso na pós-graduação, o bolsista continuava a ser acompanhado pela equipe do programa. Esta fase buscava garantir que o objetivo do IFP fosse alcançado; ou seja, que todos os bolsistas pudessem se beneficiar das mesmas oportunidades e que lideranças com forte compromisso social adquirissem uma formação acadêmica de qualidade. Os principais instrumentos utilizados para esse acompanhamento eram: a exigência de relatórios periódicos, com o retorno de um parecer da equipe para o bolsista; e, principalmente, o diálogo entre as partes envolvidas no processo, equipe do IFP, FCC, orientadores, bolsistas e Instituições de Ensino Superior.

Esse processo de acompanhamento fez-se necessário, muito em função das especificidades da pós-graduação brasileira. Esse já é um sistema que está consolidado e, ao contrário da educação básica que recebe críticas constantes com relação à qualidade, é considerado de muito sucesso. O grande problema é que esse sistema, tal qual a graduação brasileira nas universidades públicas, tem reproduzido, até mesmo com maior elitismo, a estrutura de desigualdades do país. Como consequência, ele atua mais como um instrumento de distinção entre seus participantes, pelas hierarquias que estabelece, do que como instrumento de equacionamento das disparidades regionais. Nesse sentido, garantir o acesso poderia não ser suficiente para que os bolsistas pudessem concluir com êxito os programas para os quais tinham sido selecionados.

De acordo com dados disponíveis no banco de dados online da CAPES em 2012 havia em todo o Brasil 3342 programas de pós-graduação *stricto sensu*, somando-se aqueles que ofertam apenas o mestrado, mestrado e doutorado, apenas doutorado e somente mestrado profissional, a maioria localizados nas regiões Sul e Sudeste (BRASIL, 2010). Outro fator que merece destaque é a representatividade das universidades públicas na oferta de cursos de pós-graduação, o que representa uma contradição em relação ao crescimento do ensino superior. Nos últimos anos, a oferta de vagas no ensino superior cresceu, mas com concentração de oferta nas instituições particulares. Na pós-graduação ocorre uma situação inversa, conforme se constata no Plano Nacional de pós-graduação 2011-2020:

[...] cabe destacar a excelência do SNPG, comandado pela CAPES com a parceria do CNPq e outras agências de fomento – um sistema que tem pouco mais de 50 anos, mas cujos resultados e efeitos sobre o conjunto das

universidades já mostraram seus grandes benefícios e evidenciaram suas credenciais de fator dinâmico do sistema. Destacam-se no SNPG as Instituições Federais de Ensino Superior espalhadas por todos os estados, que são responsáveis pela oferta da maioria dos cursos e a maior parte da produção acadêmica brasileira [...]. (BRASIL, 2010, p. 17).

Tendo em vista as especificidades da pós-graduação brasileira, torna-se relevante voltar à discussão acerca do conceito de mérito acadêmico. Para Dubet (2004), em uma sociedade democrática o mérito pessoal é a única forma de construir desigualdades legítimas, já que as outras, principalmente as de nascimento, seriam inaceitáveis. Entretanto, para que esse postulado seja possível, torna-se necessário que as condições de oferta também sejam justas e que todos tenham acesso a essas mesmas condições. Se compararmos a justiça meritocrática a uma competição esportiva, seria necessário que as regras do jogo fossem claras e explícitas para todos os competidores, que o juiz fosse totalmente imparcial e que as condições do campo fossem as mesmas para todos os jogadores. Porém, isso não ocorre nem mesmo nos países onde a igualdade de oportunidades já está implantada, como a França (DUBET, 2004), quiçá no Brasil, em que as condições de acesso ainda são desiguais. Nesses casos, a discriminação positiva se torna necessária, pois possibilita a democratização do acesso aos espaços mais concorridos e seletos do sistema escolar. No entanto, apenas o acesso não dá conta de resolver as injustiças que são produzidas na sociedade e, em muitos casos, até mesmo pela escola, pois, ao ingressarem nesse sistema, os estudantes que trazem desvantagens em sua formação escolar nem sempre terão os mesmos conhecimentos das regras do jogo, pois suas trajetórias não foram desenhadas desde o início da formação com vistas à longevidade escolar e, ainda, poderão estar em condições desiguais com relação ao capital cultural valorizado e exigido pelas instituições de ensino. Essas medidas contribuem ainda para que se evite a formação de “guetos da cultura, do dinheiro e da qualidade de um lado e de guetos da pobreza e das dificuldades de outro” (DUBET, 2004, p. 7)

Nesse sentido, o Programa Internacional de Bolsas contribuiu para que os bolsistas pertencentes a categorias pouco representadas na pós-graduação estivessem presentes em espaços que historicamente não lhes tem acolhido e, ainda, proporcionou-lhes a constituição de condições de construção do “mérito acadêmico”, em especial, por meio da fase pré-acadêmica, em que havia o acompanhamento e a preparação para os processos seletivos para os programas de mestrado e doutorado. E ao longo da permanência dos bolsistas nos programas de pós-graduação, por meio dos recursos financeiros, que lhes permitiam estar integralmente no espaço acadêmico.

Ainda em relação às especificidades do Programa é importante ressaltar que não se tratava apenas de uma bolsa mensal, mas sim um conjunto de recursos para atividades próprias ao mundo acadêmico e que permitiam aos bolsistas viver plenamente a sua condição de estudante de pós-graduação. Assim, todo bolsista tinha, por exemplo, direito a um seguro-saúde e contra acidentes, além de outros benefícios que serão elencados a seguir: Auxílio-manutenção - pago trimestralmente e calculado de acordo com o custo de vida da cidade em que o bolsista estivesse estudando; Livros e suprimentos - US\$1000,00 depositados em uma das parcelas de trimestrais de manutenção, a cada ano letivo; Fundo para Aperfeiçoamento profissional – que incluía a possibilidade de custear a participação em eventos e ainda o credenciamento em associações de classe e sindicatos, desde que fossem relevantes para a pesquisa; Fundo para despesa com família – recursos destinados a custear, exclusivamente, despesas com familiares, seja por meio de viagens do bolsista para visitar a família ou vice-versa, dentre outras possibilidades; Fundo para Treinamento em idiomas – recurso para custear cursos de inglês; Fundo para Pessoas com Necessidades Especiais- pessoas com necessidades específicas teriam direito a pleitear um valor de até US\$3.000,00 para a compra de equipamentos de acessibilidade; Programa Sanduíche – somente para bolsistas que estivessem estudando em seu país ou região de origem. E, ainda, havia o Fundo para Pesquisa de Campo – que se tratava de um recurso destinado apenas aos bolsistas de doutorado. Além desses benefícios, todo bolsista recebia um recurso para compra de computador e auxílio viagem tanto para o início quanto para o regresso.

3 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS COM O CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Para responder às questões propostas, inicialmente, foram buscados subsídios nos estudos já produzidos no âmbito da Sociologia da Educação sobre sucesso escolar nos meios populares e nas pesquisas sobre longevidade escolar. Cabe destacar a relevância das formulações elaboradas por Lahire (2002, 2004, 2005, 2012) sobre o conceito de disposições, bem como seus trabalhos em que ele se ocupa das trajetórias de estudantes oriundos de meios populares. Embora o foco não seja a longevidade escolar, Lahire (2004) impõe-se o desafio de explicar as boas situações escolares de crianças cujas famílias são desprovidas de recursos que poderiam facilitar tal resultado (sem desprezar os casos de crianças cujas famílias possuíam recursos e que não obtinham sucesso). Para isso, ele parte da suposição de que haveria diferenças secundárias entre as famílias de meios populares que poderiam explicar a alternância entre sucesso e fracasso escolar mesmo em situações tão próximas. Finalmente, apresenta algumas das disposições familiares que se tornaram favoráveis para ao sucesso das crianças na escola. A opção por amparar-se nesses estudos está centrada em sua representatividade para a compreensão do fenômeno que se está investigando, embora os estudos desse sociólogo não recaiam na longevidade escolar. Compreendendo *disposições* como os hábitos, costumes, tendências ou persistentes maneiras de ser que podem se manifestar, ou não, ao longo da vida dos indivíduos de acordo com as múltiplas instâncias de socialização em que estão inseridos. Essas disposições são incorporadas pelos indivíduos e podem ser longas ou breves, dependendo do momento e do contexto em que em que se manifestam. É importante ressaltar que não se pode falar em disposição a partir de uma única ocorrência, da observação de um acontecimento ou comportamento isolado. A noção de disposição contém a idéia de recorrência, de repetição relativa, e supõe a observação de situações coerentes. De acordo com Lahire (2004), as disposições são produtos de práticas socializadoras incorporadas. Portanto, não se constituem em episódios isolados, mas a partir de experiências relativamente semelhantes que se repetem. Uma disposição não pode ser considerada como uma resposta mecânica a determinados estímulos, mas como maneiras de ver, sentir e agir que podem se ajustar a determinados contextos ou situações encontradas. Porém, a possibilidade de ajuste não é a única; existe o caráter de alternância das disposições: uma disposição pode ser reforçada por solicitação contínua ou desativada e pode ser transformada ou enfraquecida por falta de utilização.

Existem disposições fortes e disposições mais fracas, e a força e a fraqueza relativas das disposições dependem, em parte, da recorrência da sua actualização. Não incorporamos um hábito durável em apenas algumas horas, e certas disposições constituídas podem enfraquecer ou apagar-se pelo facto de não encontrarem condições para a sua actualização, e às vezes mesmo pelo facto de encontrarem condições de repressão. (LAHIRE, 2005, p. 21).

Ainda podem ocorrer na forma de crenças (disposições para crer) e de ações (disposições para agir). Os indivíduos podem incorporar valores e normas (crenças) mas não possuir as condições necessárias para colocá-las em ação ou seja, concretizá-las. Nesse sentido, não se pode pressupor que uma crença é exatamente uma disposição para agir. Para Lahire (2002, p. 60), durante a trajetória de vida os indivíduos se inserem em múltiplos e variados contextos de socialização. Assim, estão sujeitos a formas e processos variados de interações. Nesses processos é que as disposições são constituídas e postas à espera. Sua ativação, ou reativação, vai depender da situação vivenciada, ou seja, das interações entre os atores, do ciclo de vida e das condições específicas de socialização. Um conjunto de disposições construído na infância pode ficar em vigília e só vir a ser reativado na adolescência ou na idade adulta, diante de novos agentes desencadeadores. Esse agentes podem ser novas situações ou condições de vida, como mudanças, associações a grupos, participações em movimentos culturais e casamentos, entre outros. Em seu livro, *Retratos Sociológicos* (LAHIRE, 2004, p. 31) cita o exemplo da historiadora Luce Giard que durante a infância se negava a participar das tarefas culinárias, mas que na idade adulta, quando se instalou em uma casa com cozinha e tentou cozinhar algo ficou surpresa com a sua habilidade. Nesse momento ela sentiu a força do passado incorporado guiando seus gestos e sua percepção. As disposições utilitárias para a culinária haviam sido incorporadas na infância, por meio da observação, ainda que involuntária. Assim, ao trabalhar na perspectiva da sociologia da escala individual, como propõe esse sociólogo, é preciso considerar o peso das disposições incorporadas e o contexto da ação em que os indivíduos estão inseridos.

A perspectiva da sociologia na escala do indivíduo nos possibilita o conhecimento individualizado do sujeito e, ao mesmo tempo, permite perceber que as disposições individuais incorporadas ao longo da vida em determinadas situações podem mostrar-se contraditórias, porém são elas que os constituem. Esse estudo permite notar que em um mesmo sujeito coexistem disposições ascéticas e disposições hedonistas, pois um mesmo indivíduo desempenha papéis variados. O sujeito nunca é apenas um estudante. Ele traz para escola, junto com a

identidade de estudante, outras experiências de socialização que interferem de forma mais ou menos favorável em seu processo de longevidade. Conforme Lahire, em entrevista a Amandio,

[...] para compreender os indivíduos em sua singularidade relativa é necessário se aproximar deles e parar de considerá-los unicamente como “representantes de grupos ou de categorias.” É preciso reconstruir os elementos de um percurso individual e compreender o tecido social desse indivíduo singular. (AMÂNDIO, 2012, p. 157)

Dessa forma, cada sujeito entrevistado foi concebido com único e dono de uma trajetória individual, embora todos fizessem parte de um mesmo grupo. Nesse sentido, para Elias (1999) todo ser humano se desenvolve a partir de um tecido de imbricações sociais. Toda individualidade humana só pode ser compreendida em termos da sua vida em comum com os outros membros da teia social em que estão inseridos. Nesse contexto, que acentua a importância da interação e da interdependência nas relações entre o individual e o social é que foi desenvolvida a noção de *configuração social* por este autor. Esse sociólogo concebe configuração como “o resultado das ações de um grupo e indivíduos interdependentes [...]” (ELIAS, 1999, p. 13). Nessa perspectiva, é necessário compreender que os indivíduos se constituem também a partir de processos sociais e de uma rede de interações e de fatores interdependentes.

Assim, as *configurações sociais* podem ser mais amplas ou restritas, como os grupos familiares, mas os indivíduos estão sempre entrelaçados por fios que constituem uma trama de relações dentro de uma configuração. É por meio dessas relações e interações que cada indivíduo sente-se ligado aos diversos contextos de socialização, como família, escola, grupos religiosos, sociais e por elos invisíveis, o que produz uma realidade singular. Dessa forma “o indivíduo só pode ser compreendido em termos de sua vida em comum com os outros” (ELIAS, 1999, p. 57). Assim, dentro de uma mesma família, ou grupo social, as relações e interações construídas nunca são as mesmas para todos os membros, pois cada pessoa parte de um ponto único e tem sua trajetória assinalada pelas trocas e marcas sociais que perpassam o seu tecido individual. Dessa forma, apesar de se pensar no indivíduo, não se pode desconsiderar toda a multiplicidade de relações que coexistem em contextos de socialização, sejam eles mais amplos ou restritos.

A noção de *configuração social* é importante para o estudo das trajetórias dos indivíduos bolsistas do IFP, pois possibilita a compreensão do ponto de partida de cada um dos sujeitos e das relações de interdependência em que foram se constituindo para o alcance da longevidade escolar. Nesse sentido, é interessante observar as diversas instâncias socializadoras em que

estiveram inseridos e como cada uma dessas instâncias pode ter contribuído para o alcance dessa escolaridade prolongada.

Assim, busca-se a compreensão das trajetórias improváveis de longevidade escolar à luz de uma análise disposicionalista, que valoriza, respeita e compreende disposições como o produto incorporado de uma socialização (LAHIRE, 2004) e, também da concepção contextualista, na qual se consideram os contextos presentes de ação. Para compreender como os ex-bolsistas do IFP conseguiram desenvolver um processo de escolarização tão prolongado, tanto a noção de disposições quanto a de configuração social são importantes, pois as práticas sociais devem ser compreendidas a partir do cruzamento das disposições incorporadas dos atores e dos contextos de ação em que estão inseridos.

Além das contribuições de Lahire (2004, 2005) e Elias (1999), ao analisar as trajetórias de longevidade escolar dos bolsistas do IFP, a noção *de causalidade do provável* de Bourdieu (1998a) será importante, pois conduz às interrogações sobre as possibilidades reais de sucesso escolar e as motivações familiares ou pessoais que fizeram com que os sujeitos dessa pesquisa pertencentes às camadas populares contrariassem a afirmação abaixo:

[...] se os membros das classes populares ou médias tomam a realidade por seus desejos é que, nesse terreno, como em outros, as aspirações e exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível (BOURDIEU, 1998a p. 47).

De acordo com essa proposição, a rentabilidade dos títulos escolares está diretamente ligada ao investimento das famílias na formação escolar dos seus filhos e à capacidade de previsão e antecipação do futuro para a realização das melhores escolhas. Essa causalidade estaria relacionada ao conhecimento das condições reais e das possibilidades de ascensão (ou não). Nesse sentido, pretende-se utilizar essas informações para refletir sobre os investimentos que os sujeitos investigados (e suas famílias) realizaram acerca da escolarização prolongada e em que momento esse investimento se fez mais forte (BOURDIEU, 1998).

Em seu texto “Futuro de classe e causalidade do provável”, Bourdieu (1998)¹⁴ baseado nos resultados de pesquisas que realizava na França, mostra que entre as famílias a tendência a acreditar na possibilidade de ingresso dos filhos nas carreiras mais prestigiadas decrescia à medida que decrescia o poder econômico das classes a que elas pertenciam. Comparando-se as

¹⁴ Cabe ressaltar que essa reflexão foi elaborada na década de setenta por este autor. O ano da primeira publicação deste texto foi em 1974.

respostas dos entrevistados com o sistema de ensino francês à época da pesquisa, é possível observar a mesma tendência. Essas informações ajudam a compreender os momentos que os sujeitos investigados começaram a construir sua trajetória de longevidade não obstante as condições adversas em que encontravam.

Igualmente importante para o estudo das trajetórias dos bolsistas do IFP, será a compreensão dos termos *capital cultural* e *capital social*. Ambos estão inter-relacionados e ligados ao fator econômico. Explica Bourdieu (1998):

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais - quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural - de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Famílias detentoras de maior poder econômico têm mais chances de acesso aos bens culturais e ao capital cultural considerado rentável pela escola, o que inclui a linguagem, o conhecimento historicamente acumulado e o acesso a bens culturais considerados legítimos, como visitas a museus, livros, quadros, conhecimento musical e viagens, dentre outros. O processo de transmissão e acumulação desse capital ocorre sem perda de tempo e sem atraso desde a infância entre os membros dessas famílias mais favorecidas economicamente e culturalmente e garante uma condição diferenciada no meio escolar. Para as famílias das classes populares, as possibilidades de acumulação desse capital ocorrem de maneira tardia, e na forma institucionalizada, por meio da escola, porém, quase sempre com atraso em relação aqueles que nasceram em condições mais favoráveis. Buscando o auxílio da didática, é possível exemplificar essa situação utilizando a metáfora de um passeio familiar ao zoológico. Ao avistar o recinto do leão, um pai mais esclarecido, muito provavelmente, além de mostrar o animal para o filho, irá apresentar-lhe mais informações a respeito do animal. Nas famílias populares, é provável que o pai apenas indique para o filho o animal. Ambas as crianças ao irem para a escola chegarão com informações diferenciadas a respeito do mamífero, o que poderá fazer diferença na trajetória escolar. Nesse sentido, para os sujeitos oriundos das camadas médias e superiores a educação escolar funcionaria como uma ponte entre a educação recebida na família e aquela proposta pela escola. Da mesma forma que essas famílias conseguem garantir a seus membros a transmissão

desde a origem do capital cultural, também proporcionam facilidades na construção de relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros e benefícios materiais ou simbólicos, ou seja, o capital econômico está diretamente relacionado ao capital social, no sentido expresso por Bourdieu:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis. Essas ligações são irredutíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõem o re-conhecimento dessa proximidade. (BOURDIEU, 1998, p. 67).

Nesse sentido, o capital social está diretamente ligado às relações que são estabelecidas entre o indivíduo, o meio social no qual está inserido e os benefícios que podem advir do pertencimento a esse meio. Dessa forma, o capital social é construído e constituído nas interações entre os sujeitos. Essa forma de capital pode não estar diretamente ligado à herança familiar, pois em termos educacionais, por exemplo, os filhos podem não se beneficiar da escolarização prolongada dos pais, caso eles não dispensem tempo, dedicação e esforço para melhorar o desempenho das crianças. O capital social está ligado, ainda, às relações que se estabelecem dentro de outros grupos sociais, como as pastorais e os diversos grupos do movimento social organizado, como o movimento negro. Dessa forma, o pertencimento a determinado grupo pode contribuir para a socialização de informações, como a existência do Programa Internacional de Bolsas, no caso específico dos atores sociais que fazem parte desta pesquisa, e ainda, para a troca de conhecimentos e ajuda mútua entre os membros de um mesmo grupo. Há situações em que o peso do capital está ligado ao nascimento e ao sobrenome. Por esse motivo, seus membros estão suscetíveis a ser procurados para estabelecer relações mais “rentáveis”. Diferentemente dessa situação, os bolsistas que participaram desta pesquisa, não sendo detentores de capital econômico ou de sobrenome que os tornassem conhecidos em determinados grupos, foram estabelecendo suas relações, construindo e adquirindo esse capital social em grupos bem específicos, que valorizavam atributos diversos do econômico. É importante ressaltar que as redes de relações, onde pode circular um capital social rentável para determinadas situações, não são dadas *a priori* ou construídas por atos institucionais, mas surgem

como produtos de trabalhos de instauração e manutenção que tornarão as trocas simbólicas em seu interior mais ou menos duráveis e úteis. O capital social está ligado diretamente às estratégias, já que são elas que constroem redes de ligações como investimento, consciente ou não. É por meio das estratégias que as relações contingentes, como as familiares, de vizinhança e de amizade, são transformadas em relações rentáveis ou utilizáveis. “Os lucros que o pertencimento a um grupo proporciona estão na base da solidariedade que os torna possíveis. O que não significa que eles sejam conscientemente perseguidos como tais [...]” (BOURDIEU, 1998b, p. 67).

Assim, considerando as especificidades do grupo estudado, acredita-se ser importante estabelecer uma interface entre as proposições de Bourdieu (1988) acerca do *capital social* e a noção de capital social gerado pelo Estado Carnoy (2009). Segundo esse pesquisador, assim como as famílias e os grupos sociais, os Estados também ajudam a criar capital social, na medida em que fazem opções de investimento em áreas como educação, segurança pública e saúde, dentre outras. Carnoy (2009), ao comparar o resultado escolar de crianças de três países (Brasil, Chile e Cuba), comprovou que, além do capital social promovido pelas próprias famílias, o capital social gerado pelo Estado pode interferir na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, além do capital social produzido nas relações entre os indivíduos e suas interações familiares e sociais, o Estado se torna um agente muito importante para o sucesso e a longevidade escolar de seus cidadãos.

Tendo em vista as questões propostas por esta pesquisa, e o uso recorrente do termo trajetória(s), é importante esclarecer em que sentido ele será utilizado. Aqui se compreende trajetória como o conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Nesse sentido, seria determinada pela ocorrência, localização e duração dos acontecimentos e das experiências ao longo de uma vida.

Bourdieu (1996, p. 189) concebe “*trajetória* como série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações”. Assim, trajetória tem o sentido de um caminho não linear, mas de uma construção social a partir de determinados marcadores, como o tempo que demarca datas, fatos, acontecimentos e deslocamentos importantes, tanto durante o processo de escolarização quanto em outras esferas de socialização; o espaço físico, por onde as pessoas

circulam e se deslocam e as interações e relações sociais estabelecidas em diversos momentos da vida dos indivíduos.

Também Lisboa (LISBOA, 2014, p. 3), define trajetória de vida como o transcurso, na medida em que demarca mudanças e transformações de ordens diversas na vida do indivíduo. Entende-se, então, que o indivíduo ocupa posições variadas de acordo com o tempo e o espaço em que está inserido, sendo que esses também estão em movimento constante. Uma trajetória nunca é fixa. Dessa forma, ao ouvir a narrativa, pesquisador e pesquisado vão reconstituindo os acontecimentos, construindo a história de uma vida e constituindo uma “vida com uma história”. A noção de trajetória ajuda-nos a entender como a longevidade escolar foi construída, identificando alguns marcadores e percebendo as permanências, rupturas e contradições ocorridas ao longo da vida dos sujeitos investigados e que podem ter contribuído para essa longevidade. É importante ressaltar que toda trajetória é marcada por acontecimentos que podem causar dúvidas, inquietações, crises, hesitações e resistência que são suscetíveis de trazer à tona disposições que estavam em momento de vigília, reativando-as em momentos importantes.

Ao reconstituírem suas trajetórias durante a entrevista, os sujeitos vão fazendo emergir situações e acontecimentos, recordando pessoas e influências que sofreram durante esse percurso e que foram significativas para a construção da escolaridade prolongada. Nas narrativas das trajetórias de vida, os acontecimentos vão se sucedendo e se entrelaçando na constituição das histórias de vida que se mostram para o entrevistador. A partir da reconstituição das trajetórias escolares, será possível identificar o momento em que o sujeito ingressou no ensino superior e na pós-graduação e como esse ingresso ocorreu. Assim, para a compreensão desse momento singular na vida dos bolsistas investigados, será utilizada a noção de afiliação, a partir das proposições de Coulon (2008). De acordo com esse sociólogo, a primeira tarefa que um estudante deve realizar quando chega a uma universidade é aprender o ofício de estudante, e a esse aprendizado ele dá o nome de “afiliação”. Nesse sentido, a afiliação é o aprendizado das regras e códigos da vida acadêmica. “Afiliação é o método através do qual alguém adquire um status social novo.” (COULON, 2008, p. 31) Assim, o ingresso no ensino superior é marcado pela passagem da condição de aluno do ensino médio para a condição de estudante universitário. Conforme observou Coulon (2008) em seu livro *A condição do estudante*, essa passagem exige do estudante a organização de três aspectos fundamentais de seu cotidiano: o tempo – muda a relação com o tempo, pois mudam a estrutura e a duração das aulas, assim como as exigências em

relação aos trabalhos acadêmicos, que passam a demandar mais esforço intelectual e tempo para realização; o espaço – a estrutura organizacional das universidades geralmente é maior e bem diferente das instituições de ensino médio, o que exige do estudante mais esforço para se locomover e aprender a localizar os locais que precisa frequentar, como os departamentos e secretarias; e a relação com o saber, em que precisam desenvolver a capacidade de interpretar as regras institucionais, exigências e expectativas dos professores. Assim, é possível dizer que essa passagem exige procedimentos, conhecimentos e competências que precisam ser adquiridos e que irão garantir o sucesso e a permanência dos jovens nesse nível de ensino. Essas competências não estão relacionadas apenas aos aspectos cognitivos e intelectuais, mas também aos atributos sociais e culturais relacionados aos hábitos e à cultura estudantil universitária. E essa cultura não é adquirida apenas na maneira acadêmica; ela vai sendo adquirida e internalizada nas sutilezas e interações cotidianas. Esse processo exige tempo e dedicação. Não acontece de uma vez por todas e se renova a partir da incorporação de novos elementos. No caso desta pesquisa, a definição de afiliação poderia ser aplicada aos bolsistas para o ingresso tanto na graduação quanto na pós-graduação, pois são modalidades diferentes de ensino que exigem saberes e conhecimentos específicos.

3.1 Contribuições dos estudos sobre longevidade escolar nos meios populares

Além de buscar apoio no referencial teórico de Lahire (2002, 2004, 2005, 2012), Bourdieu (1996, 1998) Elias (1980,) e Coulon (2008) pretende-se amparar nos estudos realizados no Brasil, sobre o tema da longevidade escolar nos meios populares, por exemplo, os de Viana (1998, 2000, 2005, 2009), que podem contribuir para a apreensão das condições reais de mobilização e investimento dos estudantes bolsistas em seu percurso de formação. Essa pesquisadora tem investigado e analisado casos de sucesso e de longevidade escolar de estudantes vindos dos meios populares. Nos casos estudados por ela, na ocasião de seu processo de doutoramento, são apresentados percursos de estudantes que alcançaram essa longevidade, matriculando-se em cursos superiores de instituições de ensino superior de prestígio. Aqui, interessa a constatação de que, apesar de terem alcançado essa longevidade, não houve um projeto conscientemente elaborado pelos entrevistados ou suas famílias, de se chegar ao ensino superior: “as práticas, sentidos e disposições que, interdependente mente, tornaram possível a construção dessas trajetórias escolares atípicas foram progressivamente construídos” (VIANA,

2000, p. 50). Diante desse quadro de imprevisibilidade, o êxito só foi possível porque houve grande investimento e mobilização por parte dos estudantes, que precisaram no dizer da autora, “empregar uma firmeza heróica, [...] para entender e aceitar que o avanço nos estudos só seria possível em um tempo próprio, por etapas não previstas a longo prazo.” (VIANA, 2000, p. 51). Nessa direção, é possível interrogar a respeito dos sujeitos dessa proposta. Em que momento eles perceberam que poderiam alcançar uma trajetória escolar tão longa e exitosa e como esse percurso foi se consolidando ao longo do caminho acadêmico.

Em consonância com o trabalho de Viana (2000), estudando a trajetória de jovens universitários oriundos de famílias detentoras de baixo capital econômico e cultural, Zago (2006, p. 5) observou que, diferentemente dos jovens das classes médias e altas, o ingresso no ensino superior não é visto como um caminho óbvio e linear, pois “parte significativa deles, até o ensino fundamental e, em muitos casos, ainda no ensino médio possuía um baixo grau de informação sobre o vestibular e a formação universitária.” (ZAGO, 2006, p. 5). É relevante reconhecer em que momento e de que forma essas informações foram obtidas e quando se transformaram em disposições¹⁵ para a construção do itinerário acadêmico dos bolsistas do IFP.

Portes (2001, 2006) ao analisar a excepcionalidade das trajetórias investigadas ao trabalhar com estudantes que ingressaram em cursos altamente seletivos na Universidade Federal de Minas Gerais, reafirma que, para ingressar e permanecer no ensino superior, além da mobilização familiar, é necessário que o próprio estudante empreenda grande esforço, empregando atitudes de determinação e vigilância diante do percurso acadêmico. Ele destaca também a importância do apoio de outras instâncias sociais.

Entretanto, a justificativa para que eles chegassem aonde chegaram passa, necessariamente, pelo trabalho escolar das famílias, às vezes efetuado intergeracionalmente, e por uma autodeterminação, desenvolvidos no decorrer da trajetória escolar desses jovens. Mas chegar à universidade e, principalmente, em seus espaços mais valorizados socialmente não significa garantia de permanência e saída, diplomado. Para isso, a ajuda institucional oferecida pela UFMG se faz presente de forma determinante, o trabalho da família permanece ainda como necessário, cabendo ao estudante uma eterna vigilância de todas as circunstâncias que o cercam, que giram em torno do acadêmico, do pedagógico, das disposições psicológicas e, sobretudo, das econômicas (PORTES, 2006, p. 231).

¹⁵Disposições, ou seja, hábitos, tendências, costumes, ou persistentes maneiras de ser que os sujeitos manifestam ao longo da vida nos diversos espaços de socialização por onde circulam.

Lacerda (2006), tendo como objeto de estudos casos improváveis de sucesso escolar, teve como sujeitos dois irmãos que estudaram no Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA). É interessante observar que, mais uma vez, o bom desempenho escolar esteve presente nessas trajetórias contribuindo para que os sujeitos fossem construindo *disposições* para crer favoráveis a uma longevidade escolar em uma instituição de grande prestígio, embora o ITA só tenha surgido como possibilidade concreta no final do ensino médio. Assim como o bom desempenho acadêmico, outro fator que contribuiu para esse desempenho favorável foi a presença da família, notadamente as estratégias desenvolvidas pela mãe para o bom desempenho dos filhos.

Amparada nos estudos de Bourdieu para fundamentar suas reflexões e garantir a sustentação teórica de seu trabalho, a pesquisadora também ressalta a importância do apoio mútuo entre os irmãos refletindo uma confluência com os estudos de Portes (2001, 2006) quando diz que para os jovens investigados por ele o apoio familiar continua a ser muito importante durante a trajetória na universidade.

Os estudos investigativos realizados por Débora Piotto (2007, 2010) constituíram-se de grande relevância para a pesquisa realizada, pois se situam entre os estudos sobre longevidade escolar em estudantes dos meios populares e investigações sobre as ações afirmativas no ensino superior. Em suas pesquisas, ela trabalhou com quatro jovens que ingressaram em uma instituição pública de ensino superior de grande prestígio, por meio de um programa de ação afirmativa. Ao entrevistar os estudantes, ela pôde observar que para aqueles jovens a ideia de estudar na instituição em questão consistia em um sonho impossível, até que em algum momento pareceu existir alguém ou alguma circunstância que sinalizou essa possibilidade como uma realidade a ser concretizada.

Em alguns casos, foi uma professora ou professor que incentivou e contribuiu para que esses sujeitos fossem, pouco a pouco, começando a desenvolver disposições favoráveis ao ingresso em tão prestigiada instituição.

E foi no curso de inglês que a USP surgiu em seu horizonte de possibilidades. Ao corrigir uma redação que solicitava aos alunos falarem sobre o futuro e na qual Karina havia tratado de seu desejo de cursar ensino superior, a professora lhe sugeriu tentar ingressar em uma instituição pública, reconhecendo seu esforço e dedicação e afirmando que, se ela estudasse, conseguiria passar no vestibular. O incentivo dessa professora parece ter ajudado Karina a procurar um caminho antes não imaginado que pudesse retirá-la do impasse em que se encontrava. [...] Essa não foi a primeira vez que essa estudante ouvia algum professor lhe dizer da possibilidade de ingressar na USP, no ensino médio outra

professora também havia lhe falado sobre essa possibilidade, embora ela não tenha levado tão a sério [...] (PIOTTO, 2010, p. 10).

Outro estudante, que também ingressou tardiamente no ensino superior, encontrou igualmente em uma pessoa o incentivo para prestar o vestibular: uma estudante de psicologia, que, assim como ele, tinha sido representante comercial e vendia livros, estava estudando na USP. Encontrar uma pessoa que apresentava uma trajetória que, de alguma forma, se assemelhava com a sua despertou nele as disposições para crer (LAHIRE, 2005) que ele próprio também poderia estudar naquela universidade. “Esse encontro parece ter sido fundamental para que ele passasse a considerar a USP em seu horizonte de possibilidades futuras.” (PIOTTO, 2010, p. 7).

Para outra estudante não foi a presença de uma pessoa, mas de um cartaz que anunciava o programa de ação afirmativa para o ingresso na universidade. A possibilidade de se inscrever sem pagar taxa parece ter indicado a essa estudante que na USP também poderiam estudar estudantes como ela. Essa estudante ingressou na USP, por meio do Programa de Ação Afirmativa, beneficiando-se do bônus destinado aos estudantes egressos do ensino médio público.

As reflexões apresentadas por Piotto(2010),estão em consonância com aquelas apresentadas por Viana, para quem

[...] os sujeitos das camadas populares que conseguem chegar à Universidade, constróem esta trajetória num “tempo próprio”: o tempo do possível dadas as suas condições de vida. Um tempo de construção da vida fundado numa “compreensão” de que o possível se confunde com o real e, nesse sentido, implica num horizonte temporal alargado e condutas de perseverança. Pressupondo também que exista, do ponto de vista das “representações sociais”, um tempo “normal” de entrada na Universidade, a faixa de 18-20 anos, os universitários de origem popular investem na sua escolarização com uma orientação temporal que se pauta por um tempo fora do padrão (VIANA, 1998, p. 59).

Nesse sentido, Bourdieu (1998 apud PIOTTO, 2010) afirma que os anseios ou os planos, de um indivíduo resultam de um processo de interiorização das chances possíveis de realização de determinada atividade para a média da categoria social à qual ele pertence. Contudo, as disposições que desenvolve e as ações que motivam seu comportamento se dão também por meio de uma “estimativa empírica”, ou seja, com base em dados da realidade vivida. Assim, determinados eventos externos podem modificar a percepção interna de um indivíduo quanto às suas possibilidades de alcançar determinado bem ou posição. Para os jovens estudantes da USP, essa percepção foi modificada a partir da presença de pessoas e, até, de um cartaz bem

direcionado afixado na porta de uma escola pública. Assim, compete interrogar: Em que momento a possibilidade de cursar o mestrado se mostrou como condição concreta na trajetória dos bolsistas do IFP?

É importante ressaltar que, embora os jovens investigados por Piotto (2010) tenham se interessado em prestar o vestibular e concorrer a uma vaga naquela instituição, esse processo não foi fácil. Entre o sonho e a sua concretização houve tempo e preparação:

Depois disso, os obstáculos enfrentados na caminhada até a aprovação no vestibular foram vários, dentre os quais se destaca a necessidade de conciliar trabalho e preparação para esse exame, como na história de Karina, ou ainda a necessidade de trabalhar, poupar (ou fazer um “pé-de-meia”, conforme expressão utilizada por Portes 1993) para posteriormente poder dedicar-se aos estudos, como ocorreu nas trajetórias de Fernando e Regiane. Tanto em um quanto em outro caso, os percursos até o ingresso na universidade foram marcados por esforço, dedicação e muito cansaço (PIOTTO, 2010, p. 10).

Apesar das dificuldades encontradas no percurso para o ingresso na universidade, essas não terminaram após a matrícula e o início do curso. Segundo a pesquisadora, os maiores percalços foram encontrados a partir desse ingresso e dentro do universo acadêmico, sobretudo a partir da sensação de estranhamento e da consciência da desigualdade social entre os jovens que vêm de escolas públicas e das camadas populares.

Souza (2009) também se propôs a investigar trajetórias improváveis de sucesso escolar nas camadas populares trabalhando com estudantes de dois dos cursos mais seletivos da Universidade Federal do Acre (UFAC), Medicina e Direito. Utilizando as contribuições teóricas advindas da Sociologia da Educação, essa pesquisadora buscou analisar a trajetória escolar de oito jovens que tinham em comum, além da excepcionalidade da trajetória escolar, histórias de migração da área rural, sobretudo dos seringais para a cidade grande. Em sua análise, Souza (2009), assim como Portes (2001), notou que o apoio da Universidade, por meio dos programas de incentivo à permanência, como as bolsas de assistência e fomento, foi fundamental para que esses jovens conseguissem se manter na escola. Outros traços observados foram: a importância da escola e dos professores na socialização e na constituição dos perfis singulares e a participação das famílias na escolarização prolongada. Em algumas famílias, houve um projeto familiar de escolarização prolongada. Onde isso ocorreu a escolarização se deu de maneira mais fluída e sem atropelos, sobressaltos ou grandes rupturas. Em outras, apesar de haver o desejo e certa organização em torno da escolarização dos filhos, não havia um planejamento para estudos de

graduação. Em um dos casos, houve mesmo uma quase oposição aos estudos do filho, o que levou a autora a considerar que “as práticas socializadoras familiares nem sempre constituem contexto de desenvolvimento do indivíduo e, como tal, nem sempre favorecem os percursos atípicos de escolarização.” (SOUZA, 2009, p. 192).

A partir do trabalho de Souza, é possível pensar novamente em Bernard Lahire (2004) quando afirma que mesmo no interior de um grupo existem diferenças que precisam ser consideradas. Nesse sentido, foi pertinente nos remeter às trajetórias dos bolsistas do IFP e buscar entre os traços de análise as confluências e singularidades presentes nos percursos investigados.

Na mesma direção do trabalho de Souza (2009), Tárabola (2010) investigou trajetórias improváveis de longevidade escolar na universidade pública. Em pesquisa realizada no em 2010, ele entrevistou seis jovens de diferentes cursos da Universidade de São Paulo. Além de conhecer a fundo a trajetória de vida e escolar desses estudantes, buscava compreender o fato de que cotistas apresentavam um desempenho acadêmico acima da média. Seu trabalho evidenciou as dificuldades enfrentadas, por estudantes oriundos do ensino médio público para ingressar e, sobretudo, permanecer na universidade em cursos de altos prestígios. Assim com em Souza (2009), a escola foi importante para a formação e a escolarização prolongada dos sujeitos investigados, pois foi por intermédio dessa agência de socialização que eles puderam ter contato e acesso a muitos bens culturais.

É importante observar nesta pesquisa um traço que parece até o momento ter sido pouco identificado nas pesquisas que tomam a longevidade escolar do estudante dos meios populares como objeto de estudos: as dificuldades de acompanhamento do conhecimento acadêmico. As dificuldades de acompanhamento de um curso com alto nível de exigência vão muito além dos conhecimentos que estão sendo ensinados no momento. Exigem do estudante, sobretudo daquele que veio do ensino médio sem uma sólida base de formação, um esforço extra.

Essa dificuldade se deu de maneira brutal. Sandra considerava estar se dedicando como os demais alunos, mas esse esforço parecia não ser suficiente para compensar a defasagem entre os conhecimentos prévios.” (TARÁBOLA, 2010, p. 374).

4 OS BOLSISTAS E SEUS PERCURSOS

A seguir, apresentam-se os *perfis de configurações sociais* dos bolsistas, construídos a partir das narrativas. Para essa construção, foram buscados elementos que pudessem favorecer a compreensão da construção de trajetórias escolares tão longas quanto improváveis.

4.1 Augusta: “Aí eu vi diferença do que é ter acesso à educação com qualidade e com estrutura.”

Augusta, está com 49 anos, é advogada e mestra em Direito. Atualmente, além de atuar como advogada, coordena um programa de pós-graduação *lato sensu* em Direitos Humanos. É importante ressaltar nesse momento que, de acordo com Rosenberg (2013), o IFP, embora reconhecendo a necessidade de formação de advogados comprometidos com a área de Direitos Humanos, encontrou dificuldades para selecionar bolsistas com essa formação, em grande parte devido, às próprias condições iniciais de formação desses profissionais, realizada em cursos privados, de formação pouco competitiva, o que gerou também condições também pouco competitivas. Candidatos com fraco potencial acadêmico precisariam de um tempo muito maior para se preparem para as seleções aguerridas da pós-graduação em Direito. Assim, a presença de Augusta nesse programa torna-se ainda mais singular.

O primeiro contato com ela se deu em um seminário que tratava do tema “Ações afirmativas na pós-graduação”, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, no mês de dezembro de 2013. Na mesma data, foi convidada a participar desta pesquisa. Meses depois, após breve conversa por telefone, nos encontramos na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde a entrevista foi realizada. Antes da entrevista, Augusta preencheu a ficha de identificação, para a coleta de informações, de modo que, ao encontrá-la, já sabia um pouco mais sobre ela e sua trajetória.

Dona de um sorriso franco e de uma fala firme e segura, mas bastante emocionada, Augusta iniciou a narrativa comparando sua trajetória escolar com a de outras pessoas que, como ela, vêm de classes populares e enfrentam grandes dificuldades para concluir níveis elevados de escolaridade. Para exemplificar sua fala, cita a própria família. Dentre nove irmãos, foi a única que conseguiu alcançar uma trajetória de longevidade escolar. Nenhum dos outros chegou a concluir sequer o ensino médio. Esse posicionamento remete à pergunta elaborada por Silva

(2003). “Por que uns e não outros?”, ao pesquisar, durante seu processo de doutoramento, trajetórias bem sucedidas de estudantes moradores do complexo de favelas da Maré, na cidade do Rio de Janeiro.

Augusta busca construir uma narrativa quase linear, contando os fatos em uma sequência desenhada a partir da trajetória escolar, talvez induzida pela questão geradora, procurando dar um sentido a sua narrativa, buscando fatos e acontecimentos que se entrelaçam e contam a história da sua vida a partir da passagem pela escola e estabelecendo vínculos e conexões entre uma passagem e outra. Sua narrativa nos remete às proposições de Bourdieu (1996 p.184):

O relato, seja ele biográfico ou autobiográfico, como o do investigado que "se entrega" a um investigador, propõe acontecimentos que, sem terem se desenrolado sempre em sua estrita sucessão cronológica (quem já coligiu histórias de vida sabe que os investigados perdem constantemente o fio da estrita sucessão do calendário), tendem ou pretendem organizar-se em sequências ordenadas segundo relações inteligíveis.

Filha de trabalhadores rurais, nascida na zona rural de uma pequena cidade do interior de Minas Gerais, desde criança gostava de estudar, porém ingressou tardiamente na escola, aos 9 anos de idade, pois a família enfrentou várias dificuldades de ordens diversas, para matricular e manter os filhos na escola, embora os pais incentivassem os filhos a estudar. Na infância seus pais trabalhavam como agricultores. A família vivia na zona rural da cidade de Santo Antônio do Monte, interior de Minas Gerais. Assim, os primeiros anos de escolaridade se configuraram em um período de grandes dificuldades, não em relação à aprendizagem dos conteúdos escolares, embora o seu percurso tenha sido solitário, pois os pais, analfabetos, não conseguiam auxiliá-la nos deveres de casa, mas com relação às condições materiais de existência e permanência na escola. Morava muito distante, por isso precisava caminhar quase duas horas todos os dias para estudar. Faltavam recursos financeiros para a compra de cadernos e outros materiais escolares. Além dessa limitação financeira, havia em sua família um agravante: seu pai tinha um sofrimento mental e precisava ficar meses internado em sanatórios, período em que a mãe precisava se desdobrar para garantir o sustento da família.

Apesar de todas as dificuldades, esse período, foi marcado por um encantamento, muito presente na narrativa da formatura da quarta série. “A gente saiu da zona rural e foi para a cidade para fazer a formatura... que foi na Câmara Municipal de Santo Antônio do Monte. Eu me lembro até hoje de ir para essa formatura. Para mim, era o grau mais importante... Era receber certificado de conclusão da quarta série. Diploma! Que a gente chama de diploma!”

Terminada a quarta série, sua trajetória escolar foi interrompida, apesar do grande desejo que ela sentia de continuar estudando. Só pode ser retomada algum tempo mais tarde, quando seus pais se mudaram para a cidade de Divinópolis, em busca de melhores condições de vida. Nesse momento, podemos observar o que Viana (1998) e Piotto (2007, 2010) constataram em seus estudos: os estudantes dos meios populares, em muitos casos, diferentemente dos jovens das camadas médias e altas, não constroem seu percurso escolar de forma linear. Antes, vão realizando seus estudos dentro do tempo possível. Em muitos casos, precisam interromper os estudos por algum tempo, ingressar no mundo trabalho, realizar algumas economias e se preparar financeiramente para o período de retorno à trajetória acadêmica.

Essa segunda etapa também foi marcada por dificuldades, porém de ordens diversas daquelas encontradas na etapa anterior. Se nos primeiros anos o que imperava eram os limites financeiros, agora começam a surgir novas questões. Nesse momento, a estudante se vê desafiada a lidar com o preconceito e com alguns limites em relação ao conhecimento escolar, especialmente quanto à forma de se expressar tanto com a linguagem oral quanto com a linguagem escrita. A dificuldade com a linguagem enfrentada por ela e por seus irmãos foi também sentida por outros jovens de camadas populares diante da linguagem oral exigida e valorizada pela escola. Em um dos relatos colhidos por Souza (2009) em sua tese de doutorado uma jovem afirma que se sentia como um “peixe fora d’água, pois quando migrou do seringal para a cidade e foi matriculada na escola a língua que ela usava em casa parecia não ser a mesma que se falava na escola. Esse foi um momento difícil, em que o sentimento de deslumbramento pela cidade grande, o que em sua percepção parece ser um sentimento comum em quem vem do interior e imagina que “a cidade era tudo de oportunidade”, se mistura com a decepção que vai surgindo ao perceber a realidade se descortinando à sua frente.

Para Augusta, os movimentos religiosos contribuíram para que essa visão inocente que ela nutria a respeito da cidade fosse se transformando. “Nesse período também eu comecei a participar. Eu participava de movimentos de igreja. Primeiro, eu comecei a participar de movimentos de coral, de celebrações. Eu comecei a despertar um pouco para outra realidade.”

A partir dos movimentos pastorais, Augusta foi se aproximando dos movimentos sociais e das discussões políticas e começou a se questionar a respeito do posicionamento de algumas pessoas diante de assuntos como a escravidão e o racismo. É ainda durante o segundo segmento

do ensino fundamental que ela começa a se interessar pela questão racial ao se deparar com um professor que se referia aos escravos de uma forma com a qual ela não concordava.

Já comecei a participar de algumas discussões políticas, já na oitava série, sétima. Já Comecei também ter uma pequena visão dessa questão racial. Tive um professor de História que eu não concordava com o que ele colocava sobre os negros, sobre os escravos. Era uma visão muito, muito autoritária. Isso me incomodava. Aí comecei essa trajetória. Do movimento da igreja comecei a participar de alguns grupos políticos. (ENTREVISTA concedida em 2014).

Além desses questionamentos e da busca por outros espaços de socialização, para além do escolar e familiar, Augusta também já estava inserida no mundo do trabalho, empregando-se no serviço doméstico, o que lhe garantiu recursos financeiros para a aquisição de livros, cadernos e uniforme escolar.

Apesar das dificuldades com a escrita e das constantes greves na escola onde estudava, ela concluiu o ensino fundamental e se matriculou em uma escola de ensino médio. Trata-se de uma escola também da rede pública que ficava em um bairro mais distante de sua casa, a qual era reconhecida pelo rigor e pela exigência. Lá, pôde ter contato com bons professores, mas ficou marcada pela reprovação escolar, pois não havia o recurso da progressão parcial.¹⁶ Uma vez reprovado em uma disciplina, o estudante teria que repetir o ano todo novamente. “Foi nessa escola que eu tive repetição de ano. Se a gente não conseguisse passar em uma disciplina, teria que repetir o ano todo. Eu tinha dificuldades em algumas disciplinas. Eu tinha dificuldades em Literatura, Português e Física. Eram umas áreas que eu achava muito difícil. Tive uma reprovação.”

Apesar da reprovação, é possível que o processo de longevidade escolar dessa estudante tenha começado a se fortalecer nessa escola. Foi ali que ela teve contato com uma professora que fez grande diferença em toda a sua formação acadêmica e, até, profissional. “Mas só quero destacar um ponto importante de ter estudado nessa escola.”

Eu considero que foi um dos pontos marcantes da minha vida... da minha longevidade no processo de educação, de formação. Foi uma professora de História que eu tive. Eu tive uma professora de História que foi muito importante na minha carreira, porque ela trabalhou muito bem e trouxe algumas respostas para questões que eu não tinha compreensão, sobre a questão do social e sobre a questão racial. Eu considero que ela abriu meus horizontes nesse sentido, porque ela explicou e eu comecei a entender,

¹⁶ Progressão parcial – recurso previsto pela LDBEN 9394/96, na rede estadual de ensino de Minas Gerais está regulamentada pela Resolução nº 521/2005

porque que tinha essa questão da Discriminação, porque que tinha todo esse processo também de pobreza no país. Essa professora, nem sei se eu lembro o nome dela. Acho que era Afra. Acho que é Afra que ela chama. Ela foi muito importante e me dava muito apoio. Ela sempre dizia: “Você deve continuar e nunca pare!” (ENTREVISTA concedida em 2014).

Ainda no ensino médio, transferindo-se do serviço doméstico para o ramo de confecções e obtendo uma remuneração financeira superior à paga pelo serviço doméstico, Augusta decidiu trocar de escola. Estava insatisfeita com a escola pública onde estudava, especialmente por causa das greves constantes. Na cidade de Divinópolis, onde morava, havia uma escola confessional, onde se formavam apenas moças, que oferecia cursos de segundo grau profissionalizante¹⁷ em Magistério e Técnico em Secretariado. Tratava-se de uma escola particular, mas que concedia bolsas parciais. Com uma bolsa parcial, ela pôde concluir o ensino médio nessa instituição.

Esse período foi marcado por relações paradoxais com a escola. Se, de um lado, havia o contato com novas disciplinas que a instigavam a conhecer mais, como a disciplina de Direito, houve também uma nova manifestação de preconceito. A diretora da escola tentou convencê-la a trocar o curso de Secretariado pelo curso Normal, pois como professora talvez fosse até possível encontrar algum trabalho, mas como secretária dificilmente ela conseguiria se colocar no mercado profissional. Apesar do posicionamento dessa diretora, Augusta concluiu o curso Técnico em Secretariado, embora só tenha conseguido encontrar estágios não remunerados, apenas para cumprir a exigência curricular e poder se diplomar, inicialmente em um escritório de um frigorífico e posteriormente em uma biblioteca. O estágio na biblioteca teve uma importância para além da prática profissional como secretária, pois possibilitou o acesso a leituras diversificadas.

Terminado o ensino médio, Augusta notou que a fala da diretora da escola se concretizava, mas também esse tipo de trabalho já não tinha tanta centralidade para a sua vida.

Quando terminei o ensino médio, a fala dessa diretora realmente se concretizou, de certa forma. Eu não consegui trabalho na área de secretariado. Eu colocava currículo. Eu ia atrás. Eu não tinha portas abertas na área de secretariado. Eu nunca consegui trabalho como técnica em secretariado. Eu nunca trabalhei como técnica em secretariado. Eu nunca trabalhei formalmente. Em empresa nenhuma. Em instituição nenhuma. Eu já tinha uma consciência política mais avançada. Eu já estava participando de movimentos políticos. Depois, movimentos sociais. Eu já tinha saído dos movimentos de igreja para os movimentos sociais, que abriu mais o leque para uma análise mais crítica da minha vida, da minha realidade, do meu grupo. A partir daí, eu já tinha ganhado mais

¹⁷ Lei 5692/71 tornou o ensino de segundo grau profissionalizante.

autonomia, eu já estava com mais segurança e com mais conhecimento da minha própria realidade, que era uma realidade minha, mas não era uma realidade só minha, que era a realidade de um grupo, que era uma questão mais ampla: que se eu também não contribuísse para romper com alguns desafios a situação não mudaria. Nesse período, então, eu já não estava mais ligada a querer ser secretária de uma empresa. Isso já tinha passado. Aquele deslumbramento pela área de ser secretária. Acho que tem alguma coisa assim que tem a ver com o fato de ter vindo da área rural, de não ter acesso a essas coisas. Quando chega na cidade, tem essa visão. A partir daí, eu já estava mais voltada para as questões sociais. (ENTREVISTA concedida em 2014).

Após o ensino médio, passou novo período sem estudar, mas sempre pensando na possibilidade de um curso superior, apesar das dificuldades financeiras e da descrença do pai, que, mesmo incentivando a filha a estudar, acreditava que não seria possível a ela graduar-se em Direito. Ele já se dava por satisfeito com o fato de a filha, tendo pais analfabetos, ter concluído o ensino médio. A postura do pai de Augusta nos remete à *causalidade do provável*, proposta por Bourdieu (1998b), que se refere às expectativas dos pais com relação à escolarização dos filhos de acordo com as possibilidades do grupo social ao qual pertenciam.

Os fatos narrados a seguir nos remetem aos estudos de Zago (2006) quando essa pesquisadora apontou que para os jovens das camadas populares até o ensino médio as informações sobre o prosseguimento de estudos eram muito vagas. Ela sabia da existência da universidade pública e dos exames vestibulares, mas de uma maneira bem imprecisa. Destarte essa imprecisão, procurou a universidade para realizar exames vestibulares. Por mais de uma vez, saiu da cidade de Divinópolis para Belo Horizonte para prestar vestibular na Universidade Federal de Minas Gerais. Depois de algumas tentativas frustradas, via que não conseguia nota sequer para vencer a primeira etapa. Além disso, sentia-se angustiada, pois, caso viesse a ser aprovada, acreditava na impossibilidade de realizar o curso, devido à sua condição econômica e aos gastos para se manter na Capital.

Assim, decidiu que iria estudar em uma faculdade particular da cidade onde morava, o que não significou aprovação imediata no vestibular. Augusta ainda precisou submeter-se a mais três vestibulares até ser aprovada. A aprovação trouxe alegria e preocupações, pois havia a possibilidade da obtenção do crédito educativo, mas o valor da matrícula era maior do que o salário que ela recebia trabalhando na confecção. Essas dificuldades não a impediram de realizar a matrícula, que só foi possível graças à ajuda de alguns amigos e familiares.

Se no ensino médio já se ressentia da falta de tempo para se dedicar aos estudos, no período da graduação essa situação se agravou. As dificuldades aumentaram. O curso de Direito

exige muitas leituras e dedicação aos estudos. O fato de precisar trabalhar muitas horas por dia e de não ter recursos financeiros para adquirir livros dificultou sua permanência no curso. Augusta fala, ainda, da falta de conhecimentos anteriores sobre a área do Direito, pois a maioria dos seus colegas já tinha contatos anteriores com essa área, seja por intermédio de parentes próximos, seja do próprio trabalho.

Essa situação vivenciada por Augusta também foi sentida por alguns dos estudantes que participaram da pesquisa realizada por Souza (2009). Os jovens estudantes do curso de Direito apresentaram como pontos dificultadores a falta de recursos financeiros para a compra de livros e a relação desigual com os colegas de classe, que possuíam um capital econômico bem superior, o que lhes permitia, além de adquirir os livros, tempo livre para se dedicar aos estudos, conforme depoimento de um dos pesquisados.

[...] A gente vê que os alunos que tem mais condição compram livros além dos indicados pelos professores, pra somar. Eles não trabalham e então não só podem comprar, mas podem se dedicar aos estudos e ler mais de um autor. A gente se sente numa situação desigual, não tem como (SOUZA, 2009, p. 158).¹⁸

Assim, o período da graduação parece ter sido o momento mais difícil da trajetória escolar desta estudante, pois, além das questões de ordem econômica, continuava a trabalhar na confecção. Para complementar a renda vendia produtos de beleza. Precisava contar com a ajuda dos familiares, que apesar dos poucos recursos, ajudavam a custear o transporte. Enfrentava, também, questões relacionadas ao conhecimento acadêmico e à falta de orientação, pois foi a primeira e a única da família a ingressar no ensino superior.

Somente nos últimos anos da graduação é que essa situação começou a se modificar, pois ela conseguiu o crédito educativo. Sua participação nos movimentos sociais e no movimento negro se intensificou. Essa participação lhe garantiu uma formação paralela.

Depois, eu tive apoio de algumas amigas do movimento social, que contribuiu. Eu considero que o movimento social nesse período de faculdade que eu participava intensamente, que era um período que eu estava em plena juventude, então eu participei de vários movimentos de vários encontros, eventos, de cursos. Eu considero que eu tive, assim, uma formação assim, paralela, que foi muito importante e que me trouxe muito conteúdo. Nesse período eu já estava participando do movimento negro. Tinha muitos dias de estudos com professores acadêmicos. A partir daí, eu comecei a pegar um pouco dessa linguagem acadêmica, de textos acadêmicos, que eu não tinha acesso, de textos.

¹⁸ Depoimento de José(nome fictício) estudante do Curso de Direito da UFAC.

Foi muito importante. Eu concluí com muitos desafios, com muitas dificuldades. Eu consegui concluir a graduação! (ENTREVISTA cedida em 2014).

Nesse momento, pode-se perceber que o processo de longevidade escolar, que começou a ser construído na escola de educação básica, estava se consolidando no ensino superior, mas sob a influência de outras instâncias de socialização para além da escola. O conceito de capital social pode ajudar-nos a compreender o desenvolvimento de disposições favoráveis à escolarização construída em um espaço não acadêmico, mas a partir da circulação e da socialização do conhecimento. Mediante a participação no movimento social, Augusta pôde se beneficiar do capital social produzido por aquele grupo.

A fase posterior à graduação até o início da pós-graduação foi marcada pelo trabalho e pela atuação nos movimentos sociais e políticos. Desde o fim da graduação, quando atuava como Conselheira Tutelar, até a mudança para Belo Horizonte e a aprovação no exame na OAB, Augusta esteve envolvida com as questões sociais. Porém, alimentava também o desejo ingressar no serviço público. Enquanto trabalhava como advogada de projetos sociais, estudava para concursos, até que, novamente, a questão financeira pesou e teve que abandonar o projeto do concurso público e se dedicar apenas ao trabalho. A atuação nos projetos acabou por aproximá-la da docência. Novamente, a escola voltou a ganhar centralidade em sua vida. Começou a atuar como educadora em projetos da Coordenadoria da Igualdade Racial e como professora em cursos de formação de soldados da Polícia Militar. De acordo com Lahire (2005), uma disposição pode ser inibida ou reativada dependendo do contexto ou das condições de existência. No caso de Augusta, a disposição ascética para os estudos, volta agora por exigência da profissão.

Por meio dessa inserção profissional e das redes de sociabilidade, novamente, foi o capital social, desta vez em forma de capital informacional, que toma conhecimento da Fundação Ford, do Programa Internacional Fellowship Program (IFP) e da seleção de bolsistas para mestrado e doutorado. No momento em que recebeu o edital, não se sentiu preparada para inscrever-se, mas guardou o edital e continuou a trabalhar. O contato com um colega que a incentivava sempre a estudar acabou por motivá-la a pensar em ingressar no mestrado.

Nesse período já se sentia mais informada e resolveu fazer primeiro alguma disciplina isolada. Em 2004, submeteu-se à seleção e foi aprovada para uma disciplina do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FAFICH) da UFMG. Kursou a disciplina, porém não submeteu nenhum projeto à seleção do mestrado.

Somente em 2006, é que voltou a pensar no mestrado. Dessa vez, decidiu-se pelo processo seletivo da Fundação Ford. Embora acreditando não ter ainda condições de escrever um projeto de pesquisa muito bom, resolveu arriscar-se por ter lido no edital que haveria uma fase pré-acadêmica, que garantiria aos bolsistas o fortalecimento acadêmico necessário para se submeter aos processos seletivos.

Aprovada como bolsista, a fase pré-acadêmica foi muito importante, pois possibilitou a Augusta uma nova experiência em relação ao conhecimento acadêmico e a uma vivência escolar. Ela precisou abrir mão de seu trabalho para se preparar para os processos seletivos, pois poderia se submeter a até quatro tentativas. Foi aprovada apenas na terceira. Nas duas primeiras foi reprovada na prova de língua estrangeira, que se encontrava na fase inicial do processo seletivo.

O ingresso no mestrado em Direito com a bolsa da Fundação Ford permitiu a Augusta vivenciar uma experiência escolar completamente nova, a de estudar sem precisar se preocupar com as questões financeiras e de poder se dedicar aos estudos de forma integral. Pela primeira vez em sua trajetória escolar, ela teve tempo para se dedicar totalmente a sua formação acadêmica.

Nesse momento, Augusta pôde se permitir o exercício da comparação entre estudar tendo toda uma estrutura de apoio material e emocional e vivenciar o processo de escolarização de forma solitária e sem apoio material.

Eu ficava muitas horas na biblioteca. A gente tinha aulas três dias na semana. Nos outros dias eu ficava estudando, fazendo trabalhos, me preparando para participar de seminários, pesquisas. [...] Aí eu vi diferença do que é ter acesso à educação com qualidade e com estrutura e não ter esse acesso, e estudar de uma forma precária. Faz diferença! Faz diferença no rendimento. Isso aí ficou muito claro e muito evidente pra mim o que é ter estrutura, estudar com estrutura e estudar sem estrutura e sem apoio. (ENTREVISTA concedida em 2014).

Durante o mestrado, Augusta teve a oportunidade de refletir sobre o acesso e o direito à educação, pois realizou seu mestrado no Brasil, em uma instituição particular. A discussão proposta por ela durante o percurso formativo trazia como tema principal o princípio da igualdade e a questão das cotas para negros nas universidades, o que representou um de seus grandes desafios, pois, além de pertencer a uma categoria pouco representada na pós-graduação, propunha uma discussão que era ainda incipiente e bem controversa na área de Direito. Nesse sentido, ela precisou apropriar-se sobremaneira do discurso acadêmico e munir-se de argumentos para manter-se na academia, o que foi possível graças ao seu esforço pessoal e ao apoio do IFP,

que dispunha de assessores e de apoio externo, recursos para a frequência em cursos, seminários e estágios no exterior uma estrutura a qual ela nunca tivera acesso anteriormente.

Eu tive assessores do Programa da Fundação Carlos Chagas. A Fundação mandava assessores do programa que poderiam me indicar leituras, com os quais poderia me corresponder, discutir, coisa que eu não tive quando eu estava fazendo a graduação. Isso foi muito diferente e me marcou. Eu consegui fazer o mestrado lá na cidade de Bauru e fiz um período também, três meses no centro de Estudos Sociais em Coimbra, sob a direção do professor Boaventura. Eu tive duas orientadoras nesse período que eu fiquei em Coimbra. Uma era antropóloga e discutia a questão da educação e a questão racial. A outra tinha formação na área da Sociologia do Direito e trabalhava com acesso à Justiça. Eu trabalhei um capítulo da minha dissertação lá. Eu discutia as cotas e o princípio da igualdade [...] eu estava na linha do Direito que é o direito Processual Civil. (ENTREVISTA concedida em 2014).

Esse período no mestrado foi muito importante para sua formação e permitiu que ela refletisse sobre o direito à educação para todos e à educação com qualidade. Nesse momento da narrativa, ela retorna aos anos iniciais e ao fato de os pais, apesar de incentivarem os filhos a estudarem, não terem condições de orientá-los na trajetória escolar, pois não tiveram acesso à escola. E, ainda, questiona o fato de seus irmãos também não terem alcançado uma trajetória de longevidade escolar, assim como o fato de não haver no momento de sua pós-graduação no Brasil programas, mantidos pelo Poder Público que garantissem o ingresso e a permanência na pós-graduação. A esses questionamentos seguem-se outros na mesma linha, porque a educação pública de qualidade é um direito a que poucos têm acesso desde a educação infantil. Para ela, realizar um mestrado não resolve essas questões, mas possibilita refletir sobre elas e apresentar novas questões para a academia e para a própria sociedade. Os questionamentos de Augusta nos conduzem à Carnoy (2009) e às proposições acerca do capital social gerado pelo Estado. Em um Estado onde há opção pela promoção da igualdade há também mais investimento em educação, saúde e segurança, o que leva as pessoas a acreditarem no Estado, a confiarem na escola e a acreditarem no sucesso escolar (CARNOY, 2009).

4.2 DIMIR – “Uma experiência escolar modificou toda a minha trajetória e todo o meu sentimento em relação ao percurso educacional”

No momento do nosso encontro atuava, Dimir trabalha como produtor cultural independente, estava com 48 anos de idade, realizava um curso de especialização em Educação Ambiental, cursava uma licenciatura em Pedagogia e se preparava para o doutorado, além de atuar nos movimentos sociais ligados às pastorais e aos catadores de materiais recicláveis do centro da cidade de Belo Horizonte. A minha aproximação com Dimir ocorreu a partir do questionário para informações preliminares, que ele respondeu manifestando interesse em participar da pesquisa. Ao comentar com uma pessoa muito próxima sobre a possibilidade de entrevistar um indivíduo de Belo Horizonte, que havia realizado uma pesquisa que relacionava Teatro do Oprimido e Educação de Jovens e Adultos, essa pessoa me ajudou a intermediar a conversa. E, assim, marcamos a entrevista.

Encontramo-nos no final da manhã de uma sexta-feira no hall de entrada da Faculdade de Educação da UFMG, local sugerido pelo entrevistado, e nos dirigimos, coincidentemente, à mesma sala onde a entrevista com Augusta fora realizada.

A narrativa de Dimir foi apaixonada e apaixonante. Ele começou a contar sua história dizendo ser impossível separar sua trajetória escolar da trajetória de vida, pois ambas estão imbricadas. A sua proposição me fez refletir que ao se trabalhar com trajetórias não se pode ignorar o “fato de que a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser apreendida como expressão unitária de uma "intenção" subjetiva e objetiva, de um projeto [...]” (BOURDIEU, 1996, p. 184).

Nascido em Belo Horizonte, na década de 1960, filho de um relacionamento entre a mãe, solteira, e o filho do patrão, de cuja casa sua mãe se afastou antes de seu nascimento, Dimir viveu por alguns anos em uma das maiores favelas da cidade onde nasceu, a Pedreira Prado Lopes. E era lá que residia onde iniciou o seu processo de escolarização.

Sair da favela e ingressar na escola representou para ele uma experiência completamente nova e não tão agradável inicialmente. No caso de Dimir, assim como em outros casos de sucesso escolar nos meios populares, especialmente alguns daqueles estudados por Souza (2009), não houve uma passagem pela educação infantil. Seu ingresso foi direto no ensino fundamental. Assim, até o ato de alimentar-se coletivamente parecia estranho para uma criança que não estava

acostumada àqueles hábitos vivenciados na escola. O entrevistado declarou que “por sair daquela vida de comunidade de favela e sem ter um ingresso paulatino em uma educação mais formalizada. A escola foi um grande choque!” Porém, o choque inicial foi substituído por um encantamento ao ser alfabetizado apenas três meses após o ingresso na escola.

Nessa narrativa, é possível perceber - mais a frente, em outros momentos, isso se confirma - que essa trajetória escolar tão longa quanto improvável começou a se construir, ali naquele momento de descoberta de novas possibilidades, de novas realidades, que foram se revelando a partir da escola. Inicialmente, por meio da leitura e da escrita e, um pouco mais à frente, por meio do encontro com as artes. E a partir de então, foi possível àquela criança, que, apesar, de bem jovem, já havia sido marcada por muitos traumas, descobrir uma nova realidade social.

Fui alfabetizado com apenas três meses na escola. Quando isso se deu, eu fui percebendo esse encantamento pela escola, que já não era mais aquele distúrbio inicial, mas passava a me revelar um mundo social diferente, diferente, agradável, revelando as coisas bonitas e encantadoras que eu não tinha na favela. A gente deve imaginar que uma favela nos anos setenta era muito diferente da favela que temos hoje. Ou seja, eu convivía com animais, insetos, com esgoto a céu aberto e toda essa sorte de dificuldades sociais. A escola foi me dando então esse encantamento social. Era um lugar realmente de encontro, de beleza. (ENTREVISTA concedida em 2014).

Nesse sentido, é possível pensar em disposições, pois, de acordo com Lahire (2005), uma disposição pode ser construída, mas pode não encontrar condições de tornar uma disposição para agir de acordo com as reais possibilidades de existência do indivíduo em sua vida cotidiana. No caso desse sujeito, ao prosseguir a sua narrativa, pode-se perceber que, paulatinamente, o que parecia ser uma crença vai aos poucos, se transformando e se consolidando, pois a escola, a cada dia, vai se tornando mais importante e significativa em sua vida. O encantamento proporcionado pela alfabetização não se esgota naquele momento. Em uma visita técnica ao Museu de Arte da Pampulha, Dimir teve contato, ao mesmo tempo, com as artes plásticas, com a literatura e com o cinema.

Uma experiência escolar modificou toda a minha trajetória e todo o meu sentimento em relação ao percurso educacional. Qual era? Foi uma atividade de visita ao Museu de Artes da Pampulha. Isso já em 1975 em uma aula da terceira série, no terceiro ano do curso primário. Em uma visita eu tive contato com artes plásticas, com literatura e com cinema, porque lá no Museu de Artes da Pampulha foi exibido um filme. O primeiro contato com cinema foi algo assim explosivo. Foi muito revelador. (ENTREVISTA concedida em 2014).

Essa experiência com as artes foi consolidando em Dimir o gosto pela escola e, ao mesmo tempo de acordo com o entrevistado “o gosto pela sensorialidade”. Foi lá na escola dos anos iniciais que ele começou o seu exercício de escrever canções e poesias. Nesse sentido, a sua trajetória escolar foi pautada por uma relação de afeto. Chegar ao mês de dezembro e ser aprovado, passar de ano para ele era sinônimo de passar de série, e essa experiência era sempre marcante.

Dimir, assim como Augusta, não era considerado um aluno brilhante nos primeiros anos do ensino fundamental. Era sempre aprovado depois das recuperações. Em parte devido a uma trajetória solitária, pois não podia contar com a ajuda da mãe ou de outra pessoa qualquer para auxiliá-lo ou orientá-lo nas tarefas escolares; em parte por certa vontade de se apropriar ainda mais do espaço escolar, pois no período das recuperações a escola ficava mais vazia e ele podia se aproximar mais dos professores e se sentir dono daquele lugar do qual ele tanto gostava. As recuperações podem até ter prolongado os anos letivos, mas que não diminuíram seu encantamento pela escola. Ele relata que a escola conseguiu suprir, dentro do possível, as dificuldades e a falta de acompanhamento que ele tinha em casa, pois a sua mãe, por falta de tempo, ou, até, por não reconhecimento da importância da família na trajetória escolar, nunca compareceu a uma reunião na escola. Assim, apesar dessa caminhada solitária, no sentido da ausência do acompanhamento familiar, Dimir concluiu o ensino fundamental.

É importante destacar que durante o ensino fundamental Dimir estudou em mais de uma escola. Enquanto a sua mãe vivia com o primeiro padrasto, ele estudava em uma escola mais central, a escola Municipal Aurélio Pires, à época, Grupo Escolar Municipal Aurélio Pires, onde foi realizada a visita ao Museu de Arte da Pampulha. Já para cursar os anos finais, ele estudou na Escola Estadual Maria Carolina Campos, que ficava em um bairro distante, na periferia de Belo Horizonte. É interessante observar que até esse momento e ainda por mais vários outros anos a trajetória escolar desse indivíduo apresenta diferenças significativas com as de outros sujeitos vindos de meios populares que alcançam longevidade escolar, por exemplo, aqueles estudados por Lacerda (2006), que escolheram a escola, em função da qualidade. Para Dimir, o que contava era apenas a proximidade da sua residência. Em verdade, não houve uma escolha; ele foi matriculado na escola que estava próxima da sua casa. Onde era possível estudar não havia um projeto de escolarização construído no longo e no médio prazo.

A passagem do ensino fundamental para o ensino médio não ocorreu de maneira linear. Embora gostando de estudar e desejando dar continuidade ao processo de escolarização, houve uma interrupção em sua trajetória.

A expansão do ensino médio é um fenômeno recente na história da educação no Brasil. Portanto cursar esse nível de ensino no início da década de 1980, que à época denominava-se “ensino de segundo grau,” era um empreendimento bem difícil. Existiam poucas escolas públicas que ofertavam essa modalidade de ensino e ficavam localizadas nas regiões mais centrais das grandes cidades. Além das públicas, existiam algumas escolas particulares, que na maioria das vezes, ofertavam cursos profissionalizantes,¹⁹ de Magistério, Contabilidade e Administração, que eram os mais comuns. Foi em uma dessas que ele conseguiu matricular-se para cursar o Magistério, ou curso Normal, como se chamava, depois de ficar pelo menos uns dois anos longe da escola.

A matrícula no Curso Normal do Colégio Rui Barbosa, com uma bolsa de sessenta por cento, só foi possível graças a uma rede de solidariedade construída a partir de uma atividade voluntária que ele realizava no bairro Jardim Leblon, na região de Venda Nova, onde morava. Foi por meio do capital social (BOURDIEU,1998) construído nas relações sociais no bairro onde morava que ele conseguiu chegar até um vereador da cidade de Belo Horizonte que lhe concedeu a bolsa de estudos. Como a bolsa era parcial, ele ainda precisava pagar parte da mensalidade, para isso contava com o salário que recebia, trabalhando como jardineiro, na casa de uma família abastada, que morava no bairro Bandeirantes, região da Pampulha. O emprego também foi conseguido por intermédio dessa rede de comunicação e informação, criada pelos vizinhos do bairro, que viam em Dimir, um jovem com disposições ascéticas para o trabalho (LAHIRE, 2004a).

Se durante o ensino fundamental o encontro com o cinema apresentou-se como um momento mágico e revelador, no ensino médio a presença e atuação de uma professora parece ter marcado profundamente toda a trajetória pessoal, acadêmica e profissional de Dimir a partir desse momento e, novamente, relacionado às artes.

E, depois, no segundo grau, me marcou uma professora de teatro, que tinha ido pra França e chegou lá no colégio com a ideia de montar um espetáculo com os alunos. Mas ela queria montar um grande espetáculo, e montou um grande espetáculo, baseado no

¹⁹Nos moldes do proposto pela Lei 5692/71

livro *Martin Cererê*, do Cassiano Ricardo, um livro do período do modernismo, da literatura modernista brasileira. Ela montou esse espetáculo chamado “raça”. E eu, embora seja um mestiço de pele um pouco mais clara, fiz um preto velho. Ali, Naquele momento, eu descobri uma profissão! Então a professora Miriam Noronha foi uma pessoa que marcou muito e que ainda hoje é uma amiga. (ENTREVISTA concedida em 2014).

A atividade proposta pela professora contribuiu para que aquele encantamento despertado no garoto de sete anos que aprendeu a ler com três meses de escolarização fosse se consolidando e se transformasse em uma disposição para agir, no sentido proposto por Lahire (2005), consolidando-se e se encaminhando para uma longa e improvável trajetória escolar.

Ao concluir o ensino médio, ele iniciou uma graduação em História. Mas, de acordo com suas palavras, a paixão pelo teatro falou mais alto. Assim, ele desistiu desse curso e resolveu fazer o curso de teatro universitário na Universidade Federal de Minas Gerais, um curso de extensão. Porém, como outros indivíduos oriundos de camadas populares, mais uma vez, a sua trajetória escolar precisou ser interrompida, pois o curso era diurno, e Dimir continuava trabalhando como jardineiro e não poderia sair do trabalho durante o expediente para frequentar as aulas.

Nesse intervalo, sua vida passou por uma grande mudança. Além de procurar novo trabalho, Dimir precisou também encontrar nova moradia, pois nos últimos anos, além de exercer o ofício de jardineiro, também morava na casa onde trabalhava. Por estar integrado nos movimentos pastorais e participar de grupos de teatro na Igreja Católica local, foi convidado a trabalhar como porteiro no Lar dos Meninos Dom Orione. Trabalhando nessa instituição, foi possível retomar seus estudos, não no teatro universitário, mas em outro espaço: no Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado (CEFAR), pois se tratava de uma formação em teatro realizada no período noturno. “Ali eu convivi com pessoas de outro nível social e com outras possibilidades muito diferentes das minhas. Foi sempre um grande desafio. Foi sempre muito difícil. Foi sempre muito instigante também, mas eu superei.” Essa experiência vivenciada por Dimir nos remete às proposições de Bourdieu quando analisa as desigualdades frente à escola e à cultura. De acordo com Bourdieu, essas desigualdades não estão apenas fora da escola ou anterior ao ingresso. Os jovens das camadas mais favorecidas tendem a apresentar um melhor desempenho graças ao capital cultural herdado.

[...] é assim que os jovens das camadas superiores tendem a obter regularmente resultados que se distribuem de maneira bimodal, isso tanto em suas práticas e seus conhecimentos quanto na sua capacidade para a compreensão e o manejo da língua. (BOURDIEU, 1998a, p. 43).

Paralelamente a essa formação em teatro, Dimir cursou a licenciatura em Educação Artística, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

O percurso entre a graduação e a pós-graduação foi longo e construído a partir de experiências vivenciadas em espaços múltiplos e diversificados, que transitam entre os movimentos pastorais, sociais, acadêmicos e culturais. As disposições para a longevidade escolar, que começaram a ser construídas na escola básica, continuaram a ser alimentadas ao longo da vida se fortalecendo, pois antes do mestrado Dimir ainda cursou outra graduação. “Eu resolvi complementar a minha formação fazendo outra licenciatura em teatro, que pelo meu olhar seria uma complementação em alto nível da minha trajetória. Fiz o curso na Escola de Belas Artes da UFMG. O curso de teatro da Escola de Belas Artes da UFMG.”

Por meio desse curso, Dimir teve a oportunidade de realizar um intercâmbio em uma grande universidade italiana, país onde já havia estado antes e do qual tinha voltado, pois, por não ter cidadania italiana, não tinha sido possível dar prosseguimento aos estudos. Após a conclusão da graduação em teatro pela Escola de Belas Artes da UFMG, passou a atuar como docente e continuou a militar nos movimentos sociais e pastorais.

O Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford lhe foi apresentado por um colega que também participava de alguns movimentos pastorais, sobretudo aqueles ligados à Pastoral de Rua da Igreja Católica, isso em uma das primeiras edições do programa. Na ocasião, Dimir ainda cursava a graduação em Teatro, por isso não se inscreveu para a bolsa. Somente em 2009 foi que decidiu ingressar no mestrado. Então preparou-se concomitantemente para a seleção da Fundação Ford e para o processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Tendo sido selecionado como bolsista pelo IFP, estava sendo direcionado para realizar seus estudos em outro país. Porém, ao receber o resultado da aprovação no mestrado da FAE UFMG, pôde permanecer em Belo Horizonte e realizar os estudos de pós-graduação. Assim, não precisou passar pela fase pré-acadêmica.

O período da pós-graduação foi o momento em que ele pôde cuidar dos seus estudos com tempo e atenção, pois a bolsa disponibilizada pela Ford lhe garantiu recursos financeiros e materiais para se manter e realizar os estudos com qualidade e sem a preocupação excessiva com a subsistência, algo que até o momento não havia sido possível. Assim, a bolsa, no dizer desse sujeito, foi muito mais que um prêmio; foi uma oportunidade de vivenciar novas experiências de aprendizagem, de estar na escola e viver intensamente o mundo acadêmico. Sua pesquisa pôde

acontecer no tempo certo, pois ele teve acesso aos recursos e ao apoio necessário para que a sua proposta fosse desenvolvida de acordo com o planejado.

Ao referir-se ao IFP, Dimir destaca a importância desse programa como uma ação afirmativa na geração de oportunidades e na produção de conhecimentos.

A Fundação foi algo realmente muito importante. E mais importante foi a gente perceber que é de fato um programa de ações afirmativas algo QUE SE VÊ NA PRÁTICA e que a gente percebe também que, muito embora que a maioria, todos nós, que fomos bolsistas, tenhamos tido trajetórias de muitas dificuldades como a minha, como os outros. A gente pode descobrir trabalhos acadêmicos de alto nível e de grande qualidade e que nos faz sublinhar a importância, sim, de ações afirmativas que pode possibilitar e garantir para pessoas com trajetórias de dificuldades o acesso também a curso de pós-graduação. Cursos que possam gerar mais e mais conhecimentos e saberes, seja para a academia e, claro, para a vida da sociedade, de um modo geral. (ENTREVISTA concedida em 2014).

Nesse sentido, a partir das declarações dos sujeitos é importante refletir sobre o papel das ações afirmativas e sobre o argumento muito utilizado por aqueles que condenam as cotas e as medidas utilizadas para o acesso e inclusão de minorias em espaços como as universidades.

4.3 MARCELO – “Essa é a minha história, e não é uma história bonita de ser contada.”

Marcelo vive na cidade no Rio de Janeiro, no complexo da Maré, na mesma casa, desde 1982. No momento da entrevista, está com 42 anos de idade e cursa o doutorado em educação na Universidade Federal Fluminense e investiga o acesso e permanência de jovens negros no ensino superior. A aproximação com ele ocorreu a partir da ficha de identificação enviada pela internet. Ele respondeu às questões propostas e se dispôs a continuar participando da pesquisa concedendo-me a entrevista. A partir de algumas correspondências eletrônicas, combinamos a realização de uma entrevista virtual, com a utilização da ferramenta skype.

Instigado pela questão inicial a falar sobre a sua trajetória escolar e de vida, Marcelo apresentou uma narrativa que resumia o seu percurso escolar, começando pelo ingresso na escola no ensino fundamental até a chegada à pós-graduação com a bolsa do IFP. Nascido em uma família de cinco irmãos, na comunidade denominada “Baixa do Sapateiro”, no complexo da Maré, ele se classifica como universitário de primeira geração. Concluiu a sua trajetória da educação básica sempre em escolas públicas na Maré. Em 1998, passou por um cursinho pré-

vestibular comunitário, o primeiro, surgido na Maré, tendo conseguido aprovação no vestibular para ingresso no curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Na década de 1990, surgem no Brasil, cursinhos preparatórios para os exames vestibulares das universidades brasileiras. Baseados no modelo da autogestão, contavam com a presença de professores voluntários e visavam preparar jovens negros e de classes populares para ingressarem no ensino superior brasileiro. Após o ingresso na graduação Marcelo voltou como voluntário para dar aulas, nos finais de semana, nesse mesmo cursinho: “Final de semana, eu ainda fui inventar de dar aulas no cursinho pré-vestibular comunitário. [...] Era, assim, uma militância, pois eu acreditava que outros fizeram por mim e eu também precisava fazer por outras pessoas.”

A escola dos anos iniciais não foi um lugar marcante; apenas um espaço que ele freqüentava porque lhe era exigido e onde podia passar as manhãs. Não se classificava como um aluno brilhante e procurava aprender o que fosse possível dentro da sala de aula para não ter que estudar em casa, pois passava a tarde inteira brincando na rua, durante o primeiro segmento do ensino fundamental. Diferente de Dimir e de Augusta, não teve (ou pelo menos não relatou) nessa fase de escolarização nenhuma experiência escolar que o marcasse profundamente.

No segundo segmento do ensino fundamental, mudou a relação com a escola, mas não com o conhecimento escolar. Passou a gostar de freqüentar a escola, de estar naquele ambiente, pois é ali que ele encontrava os colegas. Aquele lugar tornou-se um espaço de socialização, de fazer amizades. Manteve a estratégia de prestar atenção às aulas para não precisar empreender nenhum esforço em casa. Também, se precisasse de ajuda em casa não teria, pois a mãe, que trabalhava o dia todo, acompanhava seu desempenho cobrando com firmeza, “na base da cinta” que não houvesse notas baixas. No entanto, não verificava os boletins e nem freqüentava reuniões escolares. O comportamento de Marcelo em relação à escola reflete uma tendência observada por Dayrell (2007). De acordo com esse pesquisador, a escola se mostra para os jovens como espaço de interação, abrindo-se para a vida não escolar, tornando-se um palco para a construção de sociabilidade baseada nas relações interpessoais e na constituição de grupos diversos. Os jovens se apropriam e reelaboram o espaço físico da escola por meio das relações que estabelecem entre si. Dessa forma as interações estabelecidas ganham mais importância do que as normas que a escola impõe. Para os jovens pobres, a dimensão da sociabilidade ganha ainda mais relevância, pois em muitos casos, devido à ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros e

comunidades onde residem, a escola se torna o palco de representação das expectativas de produção de relações entre os pares. Assim, a escola da adolescência, que ficava na Vila do João, foi o espaço do encontro, das amizades, da sociabilidade e de certa forma, da alegria.

Essa fase foi para Marcelo, marcada, ainda, pelo ingresso formal no mercado de trabalho e por uma reprovação na sétima série, o que hoje equivale ao oitavo ano. Assim, para não ficar em defasagem idade série, ele procurou um supletivo e concluiu o ensino fundamental nessa modalidade de ensino. Concluída essa fase, após um ano sem estudar, ingressou no ensino médio e, pela necessidade de conciliar trabalho e estudo, foi para o ensino noturno.

Nesse nível de ensino, Marcelo começou a desenvolver um novo interesse pela escola. Dessa forma, estabeleceu uma relação diferente com o conhecimento escolar. No ensino médio, a escola passa a ter um novo significado e as disciplinares escolares ganham nova relevância e importância em sua vida: “Eu só fui entender que Geografia não era só para decorar nome de rio e afluentes do Amazonas no ensino médio. Daí que eu passo a ter interesse.” E foi em uma aula de Geografia, por meio da presença de um professor que propôs um trabalho sobre Malcom-X, que ele sentiu que precisava estudar mais. Instigado pelo professor e pela proposta apresentada, percebeu que para compreender a realidade do lugar onde morava (e ainda mora) ele precisava estudar mais. Assim decidiu cursar Geografia no ensino superior.

É importante ressaltar que essa não foi para Marcelo, uma escolha imediata, assim como o ingresso na universidade:

“Eu só fui descobrir o que era universidade no ensino médio. [...] Teve um professor, Eduardo Francisco, de Geografia, que me mandou fazer um trabalho sobre o Malcom X, um líder negro da década de cinquenta, sessenta, nos Estados Unidos. Eu falei: “isso não é Geografia, é História.” Ele respondeu é Geografia. Para entender o movimento político daquela época para entender um pouco o que acontece com o negro no Brasil hoje. Então eu perguntei a ele: como é que eu faço para virar professor? Ele falou: “tem fazer faculdade.” Eu perguntei a ele. “O que é faculdade?” Ele nos levou para conhecer a universidade, a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). (ENTREVISTA concedida em 2014) .

O desconhecimento das possibilidades de formação universitária por parte de Marcelo, não se trata de um caso isolado, conforme já demonstrado no perfil de Augusta. Zago (2006), ao entrevistar estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina oriundos de meios populares constatou que para muitos foi somente a partir do ensino médio que tomaram conhecimento da formação universitária e das formas de acesso, como o vestibular.

Terminado o ensino médio e depois de um tempo sem estudar, Marcelo entrou para o cursinho comunitário e se preparou para prestar vestibular. A sua primeira opção era a UERJ, a universidade que ele havia conhecido no ensino médio e que ficava mais próxima da sua casa. Porém, conseguiu aprovação na Universidade Federal Fluminense (UFF) e, muito influenciado pelos questionamentos e reflexões iniciados, no ensino médio com o professor Eduardo Francisco foi cursar Geografia.

Entusiasmado e influenciado pelas ideias do Hip Hop e pelas discussões sobre as questões étnico-raciais, ele ingressou no ensino superior, acreditando que iria mudar a sua realidade social imediatamente e transformar completamente a universidade. “Iria matar todos os brancos, fazer revolução”. Ao perceber a realidade e notar que ele era minoria, precisou desenvolver estratégias para permanecer na universidade e conviver com aquele grupo de pessoas com as quais não estava habituado. Foi assim que ele se reuniu com determinado grupo e trouxe para a sala de aula questões que eram vivenciadas no território da favela. No entanto, para ele o espaço acadêmico representava o lugar da diferença. A universidade concentrava, com algumas exceções, um grupo de pessoas com as quais ele não convivia diariamente e com os quais precisava interagir. Para aprender as regras e as sutilezas do meio acadêmico, ele não tinha em que se espelhar, pois foi o primeiro da família a ingressar no ensino superior. “Eu sou um universitário de primeira geração. Na minha família nunca teve universitário. Depois da abolição da escravidão, eu sou o primeiro da minha família a entrar na universidade. A gente não tinha aqui na minha casa essa vivência do que é um espaço universitário.” Essa situação vivenciada por Marcelo foi também identificada por Portes (2014) quando investigou a vida de estudantes vindos de meios desfavorecidos economicamente que realizavam cursos de alto prestígio na UFMG. Utilizando o conceito de “afiliação” (COULON, 2008), esse pesquisador observou que os estudantes que tiveram a vida universitária acompanhada por ele precisaram descobrir muito cedo que o processo de afiliação acadêmica e institucional é longo, complexo, de difícil efetivação e envolve circunstâncias diversas, tais como a melhor utilização possível do tempo, disposição para tomar contato com a realidade do curso, aceitação pelos colegas e professores, apresentação de um bom desempenho acadêmico, ocupação de forma significativa do espaço universitário e, ainda, o encaminhamento adequado das questões materiais.

Embora amadurecido a respeito de algumas questões, como o conceito de cidadania e identidade territorial, desenvolvidas no cursinho pré-vestibular, e conseguindo propor um diálogo

entre o conhecimento popular produzido e vivenciado no território da favela com o conhecimento acadêmico, Marcelo vivenciou dificuldades durante o processo de graduação e presenciou falas muito duras em relação ao aluno trabalhador. Nesse sentido, a sua presença ajudou a tensionar as relações na sala de aula e até dentro da universidade.

Eu tenho um professor que hoje é um grande amigo meu. Teve um episódio em sala de aula: uma menina questionou que ela trabalhava e que ela não tinha tempo para ler todos os textos. O professor falou: “Ah gente, você me desculpa aí. Eu vou propor pra universidade que existam dois diplomas. Um para o aluno do dia, que lê tudo, que está sempre atualizado e outro para o aluno da noite, que não lê nada e está sempre desatualizado.” “Então, eu disse pra ele: a gente vai exigir que professores como o senhor que são quarenta horas, estejam disponíveis aqui as cinco horas para quando gente chegar, gente possa ter uma conversa antes da aula. A gente vai exigir que na universidade que fecha às dez horas, que a biblioteca fique aberta até vinte e uma horas e não feche às dezenove horas. A gente vai cobrar que a coordenação que fecha as 19h - porque a menina tem que estudar - fique aberta até as 10 horas.” O que eu estava tentando dizer para ele é que a gente não estava querendo deixar de ler, que ele precisava ter um pouco de sensibilidade para entender o que é um aluno trabalhador. A gente não queria menos textos. A gente só queria que ele entendesse que a gente precisava de um, de pelo menos um final de semana pra ler um texto. A gente tinha aula segunda e quarta. Não adiantava ele passar aquele monte de texto e achar que a gente ia ler tudo pra quarta-feira. Aí a gente entrou nessa discussão. (ENTREVISTA concedida em 2014)

Assim, para permanecer nesse espaço, Marcelo, desenvolveu novas estratégias capazes de tensionar algumas relações cristalizadas na universidade e, de forma concomitante, transpor para o espaço acadêmico a sua trajetória de vida, a sua história construída em um território diferente, em um espaço de conflito, que era o espaço da Maré. Essas estratégias, que ele chama de “inteligência institucional”, lhe permitiram estabelecer, junto com seu grupo e dentro dos trabalhos acadêmicos, uma conexão entre o conhecimento popular e o conhecimento produzido e sistematizado pela universidade e, dessa forma, alcançar bons resultados. A expressão “inteligência institucional”, de acordo com Silva (2003), pode ser compreendida como a capacidade que os estudantes adquirem para compreender as regras do jogo no campo escolar, é uma sensibilidade para entender as sutilezas presentes no meio acadêmico e que permitem ao estudante se mover e permanecer na escola. Embora conseguindo estabelecer essas estratégias de estudos e estando em uma universidade federal, ele não conseguia viver, intensa e integralmente o espaço da universidade, pois durante toda a graduação foi um estudante trabalhador. Assim, estudava no período noturno e sempre chegava no horário de iniciar as aulas.

Além das estratégias pessoais para a permanência na universidade, quando ingressou no ensino superior Marcelo continuou a manter contato com os colegas do cursinho pré-vestibular,

onde dava aulas como voluntário nos finais de semana. Com esses colegas, que foram os primeiros jovens aprovados no vestibular, formou o grupo denominado NEPOS (Núcleo de Estudos e Pesquisas de Observatório Social). Este grupo funcionava para ele como um espaço de militância estudantil, pois, além de trazerem uma marca identitária comum, na medida em que foram os primeiros estudantes da Maré, alunos do pré-vestibular comunitário, a ingressar no ensino superior e procuravam dar continuidade ao trabalho que foi realizado com eles. Para Marcelo, o fato de ter passado pelo cursinho, onde os professores colocavam em pauta temas ligados à questão racial e à identidade territorial, contribuiu para que ele permanecesse na universidade e concluísse o ensino superior. Nesse sentido, a sua militância estudantil ultrapassava as barreiras físicas da universidade, pois procurava propiciar a outros jovens o acesso ao direito ao ensino superior público e gratuito. “Uma das estratégias do pré-vestibular era a gente manter o grupo. Ao mesmo tempo em que fosse um grupo de estudos, com a entrada na universidade teria continuidade. (...) Isso já era um movimento estudantil porque a ideia era criar um grupo de estudantes de origem popular.”

Marcelo terminou a graduação em 2004. Logo após foi trabalhar em uma ONG, no complexo da Maré, em um programa que tinha por objetivo desenvolver pesquisas sociais e territoriais voltadas para a favela, o Observatório de favelas, e depois, mais especificamente, no programa Conexões de Saberes. Foi a partir desse trabalho que surgiu a possibilidade e uma quase necessidade de realizar os estudos de pós-graduação. Trabalhando no Programa Conexões de Saberes e exercendo a mesma função que outros pesquisadores, não recebia o mesmo salário. Essa diferença salarial era justificada pela formação acadêmica. Assim, por meio de informações de amigos, soube do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford e candidatou-se a uma bolsa no ano de 2008, mas não obteve sucesso. Em 2009, participou do processo seletivo para o Programa de Mestrado em Educação da UFF e, novamente, submeteu sua candidatura ao IFP, sendo aprovado dessa vez.

Assim, como Dimir, Marcelo não passou pela fase pré-acadêmica, pois submeteu-se e foi aprovado no processo seletivo para o mestrado em educação da UFF e logo ingressou no Programa. O mestrado representou um percurso de escolarização diferente do realizado até então, pois naquele momento, com a bolsa do IFP, foi possível dedicar-se integralmente aos estudos, realizar cursos, participar de seminários, adquirir livros, e fazer cursos de línguas. Em contrapartida, representou também um espaço de debates e enfretoamento, pois pesquisava o

acesso e permanência de jovens negros e moradores de favelas no ensino superior. Em determinados momentos, precisou apontar para os colegas que questões como racismo e desigualdades na educação não são específicas dos pesquisadores do tema, mas de toda a sociedade.

Teve um período no mestrado que tudo que acontecia tudo que era ligado à questão racial, tinha sempre um engraçadinho, uma engraçadinha, uma professora que falava: “Olha Marcelo, isso é bacana pra você. Essa questão tem a ver com você. Isso aqui é sobre negro. Isso aqui é sobre favela. Olha essa questão não te interessa.” Aí, eu explodi um dia: “A questão do racismo e do preconceito racial não é uma questão só do negro. É uma questão da sociedade brasileira. Se vocês fazem parte da sociedade, eu sofro com o racismo, mas vocês também sofrem o reflexo do racismo que vocês reproduzem. [...] Se querem falar sobre favela, a gente pode sentar tomar uma cerveja e falar sobre favela. Agora se é um problema da educação brasileira, eu acho que é pra todo mundo que está discutindo a educação não é só pra mim” (ENTREVISTA concedida em 2014).

Além dessa tensão causada pelo seu objeto de pesquisa, ele sentiu que havia uma cobrança maior sobre ele em relação aos estudantes que vinham de uma trajetória construída de forma linear e com informações privilegiadas acerca do processo de escolarização prolongada. Os estudantes das classes médias traziam informações privilegiadas que os ajudavam a desenhar um percurso escolar exitoso, pois desde a graduação já existia para eles a possibilidade de seguir a trajetória acadêmica, e por isso já se associavam aos professores pesquisadores, faziam parte de grupos de pesquisa e se orientavam nesse sentido. Ingressavam no mestrado, em muitos casos, com projetos de pesquisa construídos ao longo da graduação. Nesse sentido, é interessante nos remetermos a Bourdieu (1998, p. 223) quando se refere à democratização da escola francesa e ao ingresso de jovens oriundos de meios menos favorecidos, econômica e culturalmente, nos níveis mais elevados de escolarização. Em seu texto “Os excluídos do interior”, esse autor aponta que os alunos “bem nascidos” são bem orientados pelas famílias e sabem investir segundo as regras do jogo escolar, ao contrário dos que vêm de meios mais desprovidos e precisam descobrir por si mesmos onde e como investir.

Destarte, essas cobranças, o tempo da pós-graduação possibilitou também que Marcelo pudesse trazer para o espaço acadêmico reflexões que ajudassem a tensionar aquele lugar no sentido de propor a participação da escola e, sobretudo da escola pública, para “construir uma sociedade muito mais justa e igualitária, menos segregada, menos racista”

4.4 Ana : “Sem a bolsa eu nem imaginava sair de Campo Grande e ir pra São Paulo fazer mestrado.”

Ana está com 45 anos e vive com a família na cidade de Campo Grande, estado do Mato Grosso do Sul. É graduada em Pedagogia e cursou o mestrado em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Atualmente, trabalha como gestora de um projeto social patrocinado pela PETROBRAS, onde está começando a implementar cursos de formação continuada para professores com a temática “Gênero e raça.”

Ana se dispôs a participar da pesquisa desde o início, quando preencheu a ficha para informações iniciais. Assim, após algumas correspondências eletrônicas, a entrevista foi marcada. Com a utilização da ferramenta skype, realizamos a entrevista no mês de janeiro de 2015. A utilização dessa ferramenta permitiu que Ana pudesse ficar na sala de sua casa e que sua mãe também estivesse presente e até participasse da entrevista, recordando alguns fatos e até corrigindo algumas datas.

Ela nasceu em Ferraz de Vasconcelos, mas foi criada na região do Guaianazes, na cidade de São Paulo. Foi lá também que iniciou o seu processo de escolarização, aos seis de idade. Ela iniciou sua narração trazendo à tona lembranças da sua infância que se entrelaçam com as reflexões da pessoa adulta. Falou que se incomodava com o cabelo, que, por ser crespo, a mãe cortava bem curtinho. Assim, era chamada de “Joãozinho” pelos colegas. E, também, que desde bem pequena já exercia um papel de liderança entre as colegas, pois era quem ensaiava as colegas para as apresentações nas festas de datas comemorativas na escola. Essa narrativa, em que os acontecimentos da infância são contados a partir de um olhar um reflexivo do adulto que os vivenciou, nos remete á Bourdieu (1996), em seu texto *A ilusão biográfica*, quando afirma:

Sem dúvida, cabe supor que o relato autobiográfico se baseia sempre, ou pelo menos em parte, na preocupação de dar sentido, de tornar razoável, de extrair uma lógica ao mesmo tempo *retrospectiva* e *prospectiva*, uma consistência e uma constância, estabelecendo relações inteligíveis, como a do efeito a causa eficiente ou final, entre os estados sucessivos, assim constituídos em etapas de um desenvolvimento necessário. (BOURDIEU, 1996, p. 184).

Os primeiros anos de escola foram vividos por Ana na cidade de São Paulo, sempre em escolas públicas e sempre com bons resultados. Ela foi uma boa aluna, tirava boas notas. Chegou a ganhar um estojo de canetinhas por ter tirado “dez” em todas as disciplinas. Nesse momento,

disse que se ressentiu, pois apesar de ter ganhado o prêmio, não recebeu o mesmo carinho da professora, que a menina branca que havia sido premiado na etapa anterior. Lembra que nesse período sua nota caiu. Ao fazer emergir essas lembranças novamente a narradora busca dar sentido a sua história e trajetória, pois bem à frente mostrará um percurso de militância no movimento negro e pela adoção de política de ação afirmativa a favor dos povos negros e indígenas no Brasil.

Após os primeiros anos do ensino fundamental, a família mudou-se para Campo Grande e Ana continuou seus estudos nessa cidade. No segundo segmento do ensino fundamental, ela continuou sua trajetória de boa aluna, apresentando bom desempenho, pois além de aplicada gostava muito de estudar, como pode ser ilustrado: “Um episódio que aconteceu quando eu estava na quinta-série, eu gostava tanto de português que a professora ensinava sobre, sabe aquela coisa de você desmembrar a frase inteira, oração coordenada, conjunção, decifrar uma frase inteira? Eu fiquei tão craque naquilo que a professora me chamou para ensinar para sexta série. Eu só tirava dez.”

É importante ressaltar que desde o ensino fundamental ela sempre tinha boas notas, mesmo tendo que estudar à noite, pois começou a trabalhar nessa época, ora como empregada doméstica em casas de famílias ricas da região, ora com a própria mãe, em um pequeno comércio. Ela desenvolvia estratégias próprias de aprendizagem, pois não tinha na família auxílio ou incentivo para os estudos. Assim costumava fazer as tarefas de casa com os cadernos na mão. Quando tinha provas, fazia paródias utilizando os conteúdos que precisava estudar e as canções que estavam tocando na época e das quais ela gostava. Assim, conseguia fixar melhor o conteúdo e ao chegar na escola conseguia recordar com mais facilidade. Assim, conseguia bons resultados nas provas. Nesse período, trabalhando como arrumadeira para uma família muito rica, ela teve a oportunidade de comparar a desigualdade social entre as famílias e presenciar uma cena de racismo que a deixou indignada e a fez tomar a decisão de estudar e buscar a ascensão social por meio da escolarização.

Terminado o ensino fundamental, Ana decidiu que deveria sair da escola pública e matricular-se em uma escola particular, pois acreditava que dessa forma teria acesso a um ensino de melhor qualidade. Com essa certeza conseguiu convencer a sua mãe de que essa seria a melhor saída, optando por realizar uma formação profissionalizante por meio do Magistério, que lhe garantiria a habilitação para ser professora para atuar na educação infantil, que naquele tempo era

chamada de “pré-escola,” e para as séries iniciais do ensino fundamental. Ao iniciar esse curso, ela foi orientada a procurar escolas particulares para trabalhar como professora auxiliar. Nesse sentido percebemos a importância das redes de relações tecidas por ela, mesmo no âmbito da escola onde estudava, pois foi através de uma colega da própria classe que ela ficou sabendo da possibilidade de trabalhar como professora auxiliar.

Definindo-se como uma jovem muito ousada para a sua condição socioeconômica, Ana foi procurar uma das escolas mais conceituadas de Campo Grande para trabalhar como professora auxiliar. E, para sua surpresa, poucos dias depois de deixar o currículo, foi chamada para trabalhar e pôde iniciar as atividades na escola. Trabalhando como auxiliar ela conseguiu custear seus estudos. Depois de formada foi contratada como professora. Essa escola foi um marco para a longevidade escolar de Ana, pois como ela relata, “nessa escola onde eu fui trabalhar era uma escola que puxava a gente para os estudos. Aí, eu fui fazer cursos em São Paulo. Aí, eu fui me envolvendo mais ainda com essa questão de me capacitar, de me qualificar.”

Um ano após a conclusão do ensino médio, Ana iniciou a graduação em Pedagogia em uma instituição particular, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), lá mesmo em Campo Grande. Pedagogia não seria a sua primeira opção, visto que o seu desejo era cursar Psicologia, mas, por tratar-se de um curso integral, ela não via possibilidade de cursá-lo, pois para pagar as mensalidades precisava trabalhar. Ela afirma também que não prestou vestibular para a universidade pública porque acreditava que não teria condições de ser aprovada nos exames pela trajetória de formação anterior. As universidades públicas não faziam parte do seu horizonte de possibilidades porque ocorria no ensino superior em Mato Grosso do Sul o que acontece ainda em grande parte das universidades brasileiras, sobretudo nos cursos que possuem maior prestígio, a maioria das vagas é ocupada por estudantes egressos de escolas particulares, que tiveram acesso a uma educação básica de melhor qualidade. No momento, tudo indica que esse cenário tende a mudar com a obrigatoriedade da reserva de vagas para egressos de escolas públicas. Essa postura de avaliar as condições reais de possibilidade de ingresso em uma instituição de ensino superior nos remete à Bourdieu(1998), em seu texto *A causalidade do provável*, ele aponta as estratégias que os grupos, ou indivíduos, encontram para a antecipação do futuro dentro das possibilidades prováveis de acordo com o *habitus* e o capital social, econômico e cultural.

Nesse período de sua escolarização, assim como no curso de Magistério, seu desempenho escolar não foi tão bom quanto no ensino fundamental, pois já estava trabalhando dois turnos

como docente da educação infantil, em uma das escolas mais exigentes da cidade e não conseguia se dedicar completamente aos estudos, além de ter passado por problemas familiares, como a perda de um irmão, em um acidente. O seu curso foi interrompido por duas vezes. Em um primeiro momento, quando perdeu esse irmão em um e ficou muito vulnerável e fragilizada emocionalmente. E, depois, porque ao retornar, não se adaptou à turma e decidiu “trancar” a matrícula novamente. Ana, mesmo já tendo ingressado no ensino superior e apresentando um bom desempenho acadêmico não teve a preocupação explícita de construir uma trajetória acadêmica contínua e linear, pois nesse momento da graduação ainda não vislumbrava a perspectiva de prosseguimento de estudos na pós-graduação.

Foi nessa época que Ana iniciou a sua história de militância no movimento negro. Essa aproximação contribuiu para que sua trajetória escolar se tornasse mais consistente, pois encontrou pessoas altamente escolarizadas e capacitadas. Esse fato a motivou a estudar e a se capacitar mais. “No movimento negro eu tive mais incentivo para estudar. Comecei a viajar em função do movimento negro, a me envolver com outras pessoas. Isso só reforçou mais a minha trajetória. Acabei fazendo uma boa trajetória pela militância do movimento negro. Acabei me qualificando mais para além da universidade.”

Ao concluir a graduação, em 1995, ainda trabalhou mais um tempo como professora da educação infantil. Mas a militância político-partidária, junto com a militância no movimento negro a levou para a atuação na gestão pública. Foi trabalhar na Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul como técnica pela igualdade racial e, depois, como coordenadora estadual da política da igualdade racial. Exercendo essa função ela pode atuar efetivamente para a implementação da Lei de Cotas na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a terceira universidade do país a implantar cotas para negros e indígenas nos vestibulares. Foi também, como coordenadora estadual da política da igualdade racial que ela ouviu falar sobre o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford. Em 2001, Fúlvia Rosenberg²⁰ esteve no Mato Grosso do Sul para lançar o programa, e nesse momento Ana percebeu que se encaixava no perfil de possíveis candidatas. Como no momento ela estava envolvida com as questões da gestão, guardou os documentos relativos ao Programa e decidiu que ao terminar o seu período de gestão se candidataria à bolsa.

²⁰ Representante da Fundação Carlos Chagas. Coordenadora do Programa Internacional de Bolsas. Falecida em 2014

Em 2006, quando já estava se preparando para encerrar a sua gestão à frente da Coordenadoria de Política para Igualdade Racial, ela teve a oportunidade de realizar um curso de especialização que tratava da temática de gênero e política pública, o qual lhe proporcionou o amadurecimento acadêmico necessário para construir um projeto de pesquisa para apresentar na candidatura à bolsa da Fundação Ford. Além dos conhecimentos adquiridos, ela recebia o incentivo dos professores, sobretudo da professora Jacy Curado²¹ que dizia que ela deveria utilizar elementos do trabalho de conclusão de curso da especialização para a apresentação da candidatura.

Assim, em 2007, já desempregada, organizou-se para apresentar sua candidatura ao Programa Internacional de Bolsas. Ela contou que, ao ler os manuais e o perfil dos possíveis candidatos, viu-se ali retratada em vários aspectos e passou a acreditar que uma das vagas seria para ela. Empenhou-se para preparar toda a documentação necessária e enviar no tempo certo. Ao se referir à segunda etapa da seleção, o momento em que os setenta e cinco semifinalistas se encontram em São Paulo para a etapa das entrevistas e dinâmicas de grupo, ela disse que nessa etapa sentiu-se um pouco insegura, pois, ao chegar lá, percebeu que todos que estavam presentes eram candidatos com potencial para receber a bolsa. Acredita que o fator diferenciador em seu caso foi a militância e o envolvimento com o movimento negro, que chegou a lhe conceder menções honrosas tanto no seu estado como no estado vizinho, o Mato Grosso.

Mas eu fiquei muito confiante pela minha história, pela minha militância. Uma das coisas que a bolsa Ford colocou no processo de seleção que eu achei que foi bastante interessante foi o fato de você ter que indicar premiações ou homenagens que você tivesse recebido. Eu tinha recebido uma homenagem da prefeitura de Cuiabá por ter participado de Conferência da Igualdade Racial. Em Campo Grande, pela Câmara dos vereadores; no Mato Grosso do Sul, pela Assembleia, do movimento negro (ENTREVISTA concedida em 2015).

Após essa fase, foi selecionada e voltou para o seu estado e pôde se preparar para o processo seletivo para ingresso no mestrado. A fase pré-acadêmica foi muito importante para ela, pois vinha de uma formação na área da Educação, adquirida no curso de Pedagogia. Devido à proposta de pesquisa apresentada na seleção foi direcionada para a área de Ciências Sociais. Além dessa especificidade, a possibilidade de fazer um curso de língua estrangeira foi

²¹ Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e professora da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados

fundamental, embora na instituição escolhida para a realização do mestrado a prova de língua estrangeira não fosse eliminatória.

O professor Fernando me deu as dicas, me orientava: Você tem que acessar os sites das universidades e procurar os programas em que você se encaixa. Quando eu tinha dúvidas eu enviava email para lá. Eu fui recebendo dicas muito importantes. Eles ofertaram um curso de língua portuguesa online que foi maravilhoso (ANA, entrevista cedida em 2015).

Ela se inscreveu para três instituições, porém só realizou as provas em duas: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e a Universidade de Brasília (UNB). Como já estava inclinada a estudar na PUC/SP, decidiu-se por essa instituição. O período da graduação foi uma época muito profícua e a bolsa do IFP foi de grande relevância para a sua formação. Para poder cursar as disciplinas do mestrado, ela precisou mudar-se para São Paulo, com o marido e a filha, que na época estava com apenas nove anos. Nesse período, ela pôde se dedicar somente aos estudos. Isso foi fundamental, especialmente por estar transitando em uma área de conhecimento diferente da sua área de formação inicial. Para a realização da sua pesquisa, precisou buscar apoio teórico na Sociologia e na Antropologia, áreas do conhecimento com as quais tivera pouquíssimo contato até o momento. Assim, poder dispor de tempo para estudar e participar de eventos, seminários, congressos, além de frequentar biblioteca e, ainda, contar com recursos financeiros para comprar livros e viajar para congressos internacionais, tudo isso representou uma oportunidade única para a formação acadêmica dessa bolsista. Para ela, o programa, além de propiciar a oportunidade de realizar uma pós-graduação *stricto sensu* de qualidade reconhecida pela CAPES, possibilitou a reflexão sobre questões que ela já vinha trabalhando há mais tempo em sua cidade natal, como as questões de gênero e raça e o acesso ao ensino superior público.

Ao voltar para o Mato do Grosso do Sul, embora não atuando no meio acadêmico, criando uma lacuna entre o mestrado e o doutorado, que ela ainda pretende realizar, Ana continuou na militância pelas causas que a conduziram à busca pelo mestrado com a bolsa do IFP. Ela afirmou que hoje aprendeu a ser mais “branda”, mais calma, mas que sabe que foi graças a muita luta que hoje:

[...] a gente sabe que é dessa luta toda hoje estamos usufruindo das ações afirmativas, das cotas. Hoje, a minha filha passou, foi selecionada, para estudar no Instituto Federal. Ela tem 14 anos, terminou o ensino fundamental no ano passado agora. Ela fez as provas e ela entrou pelas cotas. Eu tenho certeza que se não fosse pelas cotas ela não teria conseguido a vaga, porque a vida toda ela estudou em escola pública. O que a gente podia dar de aporte por fora a gente deu. A gente fez a opção nossa de manter ela em escola pública (ENTREVISTA cedida em 2015).

4.5 Paty: “A USP era melhor e foi feita pra mim, que era pobre. Então eu queria estudar lá.”

Paty tem 43 anos e mora na cidade de São Paulo. Atualmente cursa o doutorado no Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE/USP). O contato inicial com essa ex-bolsista se deu por intermédio da galeria de ex-bolsistas do IFP, onde estavam sendo procurados sujeitos que haviam concluído Programas de Mestrado em estados da região Sudeste. O primeiro contato, realizado via encaminhamento da ficha para identificação e informações preliminares, ocorreu de forma rápida e tranqüila. Porém, a entrevista exigiu tempo e vários reagendamentos. Atualmente, além de cursar o doutorado, Paty realiza consultorias e levantamentos arqueológicos, o que exige dela viagens constantes. Isso dificultou o encontro para a cessão da entrevista.

Em um intervalo entre uma atividade e outra, nos encontramos pela internet e conversamos utilizando a ferramenta skype. Foi uma entrevista bem emocionada, em que Paty pôde reconstruir sua trajetória escolar, motivada pela questão inicial, a mesma apresentada aos sujeitos da pesquisa. Filha de pais que se separaram antes que ela completasse sete anos de idade, ela foi criada pela avó paterna, fato que ela acredita ter contribuído muito para a construção e constituição das disposições de longevidade escolar desenvolvidas por ela, pois dos seus três irmãos foi a única que conseguiu estudar e ir além do ensino fundamental. Os demais deixaram a escola nesse nível de ensino.

Seu processo de escolarização formal iniciou-se quando ela estava com sete anos e foi matriculada em uma escola de ensino fundamental. Porém, antes disso ela foi alfabetizada em casa por uma tia, que era formada em letras. Diferente dos outros sujeitos investigados, Paty cresceu em um núcleo familiar detentor de um capital escolar e cultural mais favorável à escolarização, pois, além dessa tia que havia cursado o ensino superior, havia também um tio que havia realizado o ensino médio técnico e trabalhava como metalúrgico. Embora sua família não pudesse ser considerada de classe média, ela possuía condições diferentes dos seus irmãos, por exemplo, que vivenciavam uma situação de maior vulnerabilidade. Assim, na casa dessa avó ela tinha acesso a livros e, estimulada pela tia, desenvolveu o gosto pela leitura e pela literatura.

Até o terceiro ano do ensino fundamental ela estudou em uma mesma escola e recebeu o acompanhamento da tia. Porém, após a terceira série, foi morar com a mãe, precisando mudar de

escola e até interromper sua trajetória escolar por um pequeno período. No entanto, nessa época, que foi em um momento difícil de sua vida, ela teve uma experiência escolar que marcou significativamente a sua trajetória e que contribuiu de forma positiva que o desenvolvimento de disposições favoráveis à longevidade escolar. Em um momento em que ela e o irmão mais velho estavam frágeis e enfrentando dificuldades até para frequentar diariamente a escola, a professora teve a sensibilidade de perceber essa situação e reforçar a sua autoestima, valorizando as características positivas e a dedicação de Paty aos estudos

Essa professora teve essa sacada de trabalhar a minha autoestima, porque eu nunca desisti de estudar, a autoestima que eu tenho que trabalhar a vida inteira, a minha carreira acadêmica inteira. Até hoje, essa questão da autoestima, eu acho que as populações pobres e a grande maioria das pessoas afrodescendentes passa por essa questão aí da autoestima. Infelizmente, eu não me lembro o nome dela. Essa professora foi uma professora superimportante. Eu tinha dez anos (PATY, entrevista cedida em 2015).

Pouco depois desse episódio, Paty interrompeu seu percurso escolar, pois precisou morar por um tempo na casa da avó materna. Um ano depois, de volta à casa da avó paterna, voltou para a primeira escola, lá ficando até a conclusão do ensino fundamental. Após a conclusão desse nível de ensino, houve uma nova interrupção. Quando retomou os estudos, optou pelo ensino médio profissionalizante, buscando o técnico em publicidade. Porém, por questões econômicas, não foi possível concluir esse curso. Nesse período, ela engravidou e só pôde voltar a estudar para concluir o ensino médio depois que o seu filho nasceu.

A retomada da trajetória escolar não foi fácil, pois estava com um filho pequeno e já inserida no mercado de trabalho como servidora pública da CETESB. Dessa forma, para concluir o ensino médio, precisou utilizar diferentes estratégias. Não dispondo de tempo para cursar um supletivo presencial, optou por realizar os exames ofertados semestralmente pela Secretaria de Estado da Educação, por meio de um programa que ela chama de “Madureza”. Assim, ela poderia optar pela realização de algumas provas por semestre até conseguir a aprovação em todas as disciplinas necessárias à conclusão do ensino médio. Outra estratégia utilizada foi matricular-se em um supletivo, em que ela poderia cursar apenas algumas disciplinas. Assim, em alguns dias ela frequentava as aulas presenciais das disciplinas nas quais tinha mais dificuldades em estudar sozinha e nos outros dias ia para a biblioteca de um centro cultural, onde encontrava apostilas de cursinhos pré-vestibulares. Nesse período, encontrou outro professor que teve grande relevância

em sua trajetória acadêmica, o “Mexerica”, que a incentivava a estudar e que lhe passava livros e apostilas. Dessa forma, ela se preparava ao mesmo tempo para os exames supletivos, e também para o vestibular da USP, pois estava decidida a realizar o curso de Comunicação Social, ela acreditava que aquela universidade, além da qualidade do ensino destinava-se a estudantes com o seu perfil, conforme seu depoimento: “Então, eu decidi que iria entrar na USP, porque eu não queria entrar em uma faculdade particular, porque eu não tinha condições de pagar uma faculdade particular e não queria, porque eu achava a USP era melhor e foi feita pra mim que era pobre. Então eu queria estudar lá.” É importante ressaltar, que nesse período, apesar de todas as dificuldades encontradas para dar continuidade ao processo de escolarização, Paty possuía uma forte motivação interior, pois ao engravidar muito jovem, se viu diante do desafio de pensar em um futuro melhor para si e sobretudo para seu filho, Kauai.

Em 1995, Paty foi aprovada no vestibular da USP para o curso de Ciências Sociais. Nesse período, também ingressou no movimento sindical e ficou conciliando as atividades da graduação em Ciências Sociais com o trabalho e as atividades do sindicato. Pouco tempo depois, em 1997, com alguns estudantes do curso de Geografia, formou uma banda. Assim, com o acúmulo de atividades, acabou trancando a matrícula na universidade. Entre idas e vindas, cursando poucas disciplinas em cada semestre que voltava, Paty demorou nove anos para concluir o curso, o tempo máximo para a integralização. No penúltimo semestre, com a finalidade de conseguir cursar o maior número possível de disciplinas, matriculou-se em todas as disciplinas que tivessem como temáticas Brasil e África. Nesse semestre, embora a sua formação tivesse sido sempre voltada para a Antropologia ela começou a se interessar pela Arqueologia. Assim, matriculou-se em uma disciplina no Museu de Arqueologia e Etonologia da USP. Com esse perfil formativo, Paty começou a pensar na possibilidade de continuar seus estudos na pós-graduação, mas não sabia exatamente que caminho seguir, pois até então não havia feito Iniciação Científica nem se aproximado de nenhum professor. Nesse momento, ela foi convidada pela professora orientadora, que trabalha com arte africana e afro brasileira para trabalhar com ela em um projeto de Iniciação Científica. Essa professora também foi muito importante para a construção dessa trajetória acadêmica longa, pois lhe apresentou a possibilidade de prosseguimentos de estudos e de inserção efetiva no universo acadêmico, sobretudo no campo de pesquisa onde ela desejava ingressar e, ainda, no espaço privilegiado para as pesquisas nessa área, o Museu de Arqueologia da USP.

Como ainda havia mais um semestre para a integralização do curso de Ciências Sociais, Paty pôde desenvolver o projeto iniciado e procurar aliar os conhecimentos que tinha sobre a religiosidade africana à apropriação desses conhecimentos e rituais religiosos pelos remanescentes de quilombos no Brasil utilizando as árvores. Dessa forma, ela utilizava os conhecimentos advindos de pesquisas da sua orientadora que já havia pesquisado a utilização da madeira na estatuária pelo povo banto, e a sua própria relação com as plantas seja pela experiência do trabalho na CETESB, no acompanhamento das áreas de proteção dos mananciais, seja pela convivência com plantas desde a infância na casa da avó paterna, que “sempre cultivou plantas”.

Buscando se especializar na área de Arqueologia Paty, ao terminar a graduação, procurou conhecer arqueólogos e estudar por conta própria a teoria arqueológica. Nessa busca, ela conheceu alguns arqueólogos e acabou se inserindo em uma rede de relacionamentos que lhe proporcionaram um capital social que foi fundamental para a sua trajetória e o seu ingresso no mestrado com a bolsa da Fundação Ford. Um professor da UNISA a convidou para realizar um curso de especialização em Arqueologia. É importante ressaltar que até aquele momento a formação em arqueologia, na USP, era realizada apenas no âmbito da pós-graduação. Enquanto realizava essa especialização, uma amiga, lhe entregou os formulários para a inscrição no Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford e insistiu para que ela se inscrevesse. Paty foi bem incisiva em dizer que até aquele momento, no ano de 2007, nunca tinha ouvido falar do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford no Brasil. Ao ler o edital, percebeu que se encaixava perfeitamente nas categorias para as quais o Programa se destinava e decidiu se candidatar. Ela tinha uma proposta de pesquisa, porém para concatenar as idéias e transformá-las em projeto acadêmico, novamente ela acionou a sua rede de solidariedade e pôde contar com o apoio de uma arqueóloga conhecida.

Aprovada na seleção, Paty passou pela fase pré-acadêmica, quando fez curso de língua estrangeira e pôde contar com o apoio de um orientador que a ajudou a aprimorar o pré-projeto. Passar pelo período pré-acadêmico foi um momento valioso para essa bolsista, pois com os recursos da Fundação ela pôde comprar os livros necessários para a prova escrita, muitos deles importados, aos quais ela dificilmente teria acesso sem esses recursos. Cabe ressaltar a importância da fase pré-acadêmica para Paty, a partir do seu depoimento:

Uma coisa eu digo: sem o meu orientador pré-acadêmico teria sido quase impossível pra mim ter desenvolvido o projeto no nível que eu desenvolvi. O meu orientador pré-acadêmico foi fundamental assim na elaboração do projeto, desde a estrutura de projeto até uma coisa que era superdifícil pra mim que é a teoria arqueológica da diáspora africana. Existe uma teoria específica da arqueologia da diáspora africana, só que ela foi desenvolvida nos Estados Unidos, todos os textos em inglês, coisas desse meu orientador pré-acadêmico de traduzir textos pra mim, esse cuidado que ele teve comigo. (ENTREVISTA concedida em 2015)

Durante o mestrado, ela trabalhou na perspectiva da arqueologia histórica brasileira, investigando como os povos remanescentes de quilombos têm se apropriado da cultura oral e como esses povos atribuíram e (ainda atribuem) significação simbólica às plantas encontradas no Brasil, um trabalho totalmente inovador dentro da arqueologia. Esse trabalho envolveu uma etapa de pesquisa de campo bem criteriosa que foi realizada na comunidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, no Mato Grosso, na divisa com a Bolívia. É importante salientar que, de acordo com as observações da bolsista, o curso de Arqueologia, era muito elitizado. As aulas aconteciam no período integral, o que exigia alto investimento financeiro. Durante todo o período em que cursou o mestrado, lembra-se de ter visto, além dela, apenas mais um estudante negro e nenhum outro com a sua trajetória acadêmica. No entanto, não enfrentou preconceitos ou resistência por parte dos colegas durante seu percurso. As dificuldades que ela teve que superar estavam mais relacionadas às lacunas em sua própria formação, como os conhecimentos que são trabalhados no ensino médio e a falta do domínio da língua inglesa, que é muito importante para a sua área. Embora, por meio da bolsa da Fundação Ford, ela tenha passado três meses nos Estados Unidos, não foi suficiente para garantir o domínio da língua, pois até a aprovação para o Programa IFP ela nunca havia estudado inglês de maneira sistematizada e consistente, apenas na escola de ensino fundamental, de forma bem rudimentar ou, ainda, em cursos que sempre iniciava, porém, por questões econômicas, não conseguia dar continuidade.

Esses fatores, além de um período conturbado que enfrentava no plano pessoal, fizeram com que ela necessitasse de prorrogação de prazo para entrega da dissertação. Em 2012 concluiu o seu trabalho e se submeteu à banca, sendo aprovada com louvor. O atraso no prazo da entrega ocasionou certo desconforto financeiro, pois os recursos da bolsa não foram suficientes para cobrir o tempo de prorrogação. Com relação a esse fato, Paty fez uma observação bem pertinente e que se remete ao ingresso e permanência do estudante pobre egresso de escola pública e matriculado através da mediante de vagas:

Não é que eu esteja reclamando, mas para falar sobre cotas, o que eu penso sobre o negro na universidade, não basta colocar lá. Você tem que fazer com o negro fique, pensar nisso, como se dão as relações. Os professores têm que ter essa consciência racial e de classe. As universidades têm programas internos. Os departamentos têm que ter programas internos e ver quais são as demandas e quais são as deficiências desses alunos (ENTREVISTA concedida em 2015).

Essa afirmativa está em consonância com as observações realizadas por Portes (2014) e Almeida (2014) ao se referirem às políticas de ingresso e permanência de estudantes pobres na UFMG e na USP, respectivamente. Esses pesquisadores, ao trabalharem com estudantes em desvantagens econômicas que ingressaram nessas universidades em cursos altamente seletivos, nos casos investigados por Portes ou por sistemas de bônus, como nos casos estudados por Almeida (2014), identificaram que nem sempre os programas de acesso e permanência caminham lado a lado. Para esses estudantes, assim como Paty, a falta de sensibilidade da universidade, por intermédio de seus vários núcleos, para perceber que ela não é uma instituição neutra e que a desigualdade social que marca suas vidas não desaparece magicamente no ingresso no ensino superior ou na pós-graduação, poderá comprometer o desempenho acadêmico deles, tornando a sua trajetória escolar muito dolorosa do ponto de vista material.

5 CONSTRUINDO A LONGEVIDADE ESCOLAR

A análise dos cinco perfis de configurações aponta aspectos muito importantes sobre a trajetória de estudantes com desvantagens econômicas e a importância das ações afirmativas tanto no ensino superior quanto na pós-graduação brasileira. Para fins de análise, esses aspectos serão apresentados em três grupos, relacionados às diversas fases e instâncias de socialização que apareceram com mais frequência nas trajetórias investigadas – diferentes instituições: múltiplas influências; o ensino superior; e a pós-graduação – uma nova experiência de escolarização;

5.1 Diferentes instituições: múltiplas influências

Embora, a maioria dos bolsistas entrevistados esteja envolvida com o meio acadêmico²², a análise das trajetórias escolares mostra que não houve, desde o começo da educação básica, por parte deles ou de suas famílias projetos de escolarização que tivessem como finalidade a conclusão do ensino superior e o ingresso e permanência na pós-graduação. Os processos de longevidade escolar foram construídos paulatinamente em diversos espaços e de acordo com as possibilidades que se mostravam favoráveis. Viana (2009), buscando encontrar uma articulação entre os estudos de Singly (2000) e Leccardi (2005) sobre as noções de temporalidade e as possibilidades de planejamento de trajetórias escolares, observou o contexto de incertezas e contingências que a autonomia dissociada da independência econômica pode provocar. No caso dos bolsistas estudados, todos desde bem jovens, por exigência da própria trajetória de vida, foram se constituindo como sujeitos autônomos, porém sem as condições econômicas que lhes permitissem um projeto de futuro no longo tempo da vida.

No contexto das disposições temporais, suas trajetórias foram se constituindo em tempos possíveis. Em alguns casos, em horizontes temporais mais distendidos, como Ana, que em 2001, quando soube da existência do Programa Internacional de Bolsas, decidiu que depois da realização do seu trabalho na gestão pública, se prepararia para o processo seletivo e realizaria o mestrado; em outros, a partir das possibilidades imediatas, como Marcelo, que descobriu que para

²² Marcelo e Paty estão cursando o doutorado; Augusta coordena um curso de pós-graduação e se prepara para o doutorado. Dimir está cursando uma nova graduação e, assim como Augusta, se prepara para um processo seletivo de doutorado. Ana demonstra desejo de futuramente cursar um doutorado.

ser professor precisaria fazer “faculdade”, quando estava no ensino médio, e a partir daí, decidiu que ingressaria no ensino superior.

A família, como espaço de socialização, esteve presente em todas as narrativas, porém de formas diferenciadas. Apenas Paty, por um longo período de sua trajetória de vida e escolar, esteve inserida em um núcleo familiar formado por pessoas mais escolarizadas, pois morava com a avó, o pai e os tios paternos. O tio havia realizado um curso técnico e a tia era formada em Letras. Essa tia foi muito importante para a escolarização da sobrinha, pois colocou o seu conhecimento a favor da construção de disposições favoráveis à aquisição da leitura e ao gosto pela literatura. É importante ressaltar que de acordo com Lahire (2004), não basta que a família usufrua de conhecimentos importantes ou possua um nível de escolarização elevado para que essas condições favoreçam o bom desempenho e a longevidade escolar dos filhos. Antes, é necessário que esses recursos sejam postos a bem desse processo de escolarização. Assim, caso a tia de Paty, apesar de possuidora do diploma de Letras, estivesse ausente, pouco adiantaria essa formação para a trajetória escolar da sobrinha. Ter a competência não significa desenvolver a disposição. Dimir é filho de um pai com formação escolar superior, porém não pôde beneficiar-se dessa formação, pois não conviveu com ele. No caso de Paty, viver em um lar onde eram desenvolvidas disposições favoráveis à escolarização e à práticas de leitura foi importante para o seu percurso de longevidade escolar, como ela mesma atesta:

Eu fui alfabetizada antes de entrar na escola. Eu tenho uma tia que era formada em Letras então ela me alfabetizou, sei lá, um ano antes de entrar pra escola primária. Eu sempre tive acesso a livros. Eu sempre gostei de estudar. Sempre gostei de ler. Acho que isso aí foi um ponto positivo pra eu estar hoje fazendo o doutorado. Minha tia também lia muito. Esse estímulo que eu tive logo na infância. Eu tive acesso a esses livros disponíveis. (ENTREVISTA concedida em 2015).

Quanto aos demais bolsistas, a participação da família na vida escolar se fez à margem da postura esperada pela escola, pois não frequentavam as reuniões, não olhavam boletins e, menos ainda, ajudavam os filhos nas atividades que eram levadas para casa, até porque lhes faltavam competências para isso, por não terem conhecimento escolar. No entanto, havia uma cobrança, “através da cinta” de que os filhos apresentassem bons resultados, no caso de Marcelo. A postura de cobrar de forma dura e incisiva o bom desempenho dos filhos, expressos por meio das notas no boletim, contraria o “mito da omissão parental” (LAHIRE, 2004), produzido por professores, que a partir do comportamento de estudantes diante do conhecimento escolar, acreditam que as

famílias não se preocupam com os filhos, deixando-os à própria sorte, fazendo o que bem entendem. “[...] para bater nos filhos, é também necessário julgar que isso vale à pena e conferir à escola um mínimo de importância e valor” (LAHIRE, 2004, p. 335). Assim, embora pela narrativa de Marcelo a escola dos anos iniciais pareça não ser muito representativa para ele, a fim de corresponder às expectativas da mãe ele foi desenvolvendo algumas estratégias que podem ter contribuído para a sua escolarização prolongada, como o fato de prestar atenção às aulas e realizar as tarefas propostas dentro da escola para não precisar estudar em casa.

No caso de Augusta, houve grande preocupação de que a filha estudasse nos primeiros anos do ensino fundamental: “Tinha também o incentivo dos meus pais, que falavam que eles não tiveram oportunidade de estudar e gostariam que a gente estudasse.” E uma quase oposição ao prolongamento dos anos de estudos, pois seu pai, embora reconhecesse seu esforço, já se dava por satisfeito com a conclusão do ensino médio. Souza (2009), ao se deparar com uma trajetória semelhante em sua pesquisa, busca amparo em Nogueira e Nogueira para sua análise, o que parece ser pertinente para a compreensão do posicionamento do pai de Augusta.

O investimento das camadas populares na escola tenderia a ser relativamente baixo, à medida que visto como incerto, de risco e a longo prazo. Nesse contexto, as aspirações escolares das famílias que pertencem a esses setores sociais seriam moderadas, o que as faria privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006 apud SOUZA, 2009, p. 147).

Para conseguir avançar em sua trajetória escolar, Augusta precisou autorizar-se a afastar-se culturalmente do seu universo familiar, o que Viana (1998) ,amparando-se em Rochex (1995) denomina “tríplice autorização”. Esse fenômeno ocorre quando o filho/estudante se permite “distanciar-se” dos pais, emancipar-se e não reproduzir a mesma história familiar, em um segundo momento, são os pais, ou os familiares que autorizam o afastamento do filho, permitindo que eles busquem novos caminhos. E, finalmente, há um reconhecimento recíproco entre ambos: pais e filhos reconhecem a legitimidade dessa emancipação. Não reproduzir uma história, nesse caso, não significa negá-la. Processo semelhante parece ter sido vivenciado por Ana, que não teve a presença marcante da família a incentivá-la, acompanhando as atividades escolares, mas contou com sua compreensão, quando, no período da graduação saía de casa muito cedo e voltava muito tarde. Nesse período, ela quase não se encontrava com seu pai: “Ele era muito trabalhador. Ele era mestre de construção. Teve um tempo, na época da faculdade, eu e me pai, a gente quase não se via. A gente só via no final de semana.” Quando se formou, experimentou o reconhecimento

pelo seu esforço e afastamento e, ao mesmo tempo, conseguiu compreender e valorizar as diferenças entre a sua formação e a de seus pais: “Hoje, eles têm um carinho e um respeito muito grande por mim. Eles reconhecem a trajetória que eu fiz.”

As trajetórias de Ana, Marcelo, Augusta e Dimir, pelo pertencimento social e familiar, poderiam ser consideradas como “trânsfugas”, no sentido exposto por Lahire, conforme ele afirma em uma entrevista concedida a Amândio:

No que me é possível examinar, de forma necessária e extremamente grosseira, sou nitidamente um caso de trãnsfuga de classe pela via escolar, um “bom aluno” de origem popular pouco diplomada (a minha mãe tinha o ensino primário, e o meu pai um cap⁴²³ de ajustador-mecânico) (AMÂNDIO, 2012, p. 196).

Ainda que esses sujeitos se difiram daqueles que fizeram parte da pesquisa de Viana (1998), que tiveram trajetórias marcadas sempre por bons resultados, pois, com exceção de Ana, que se declara ótima aluna, os demais dizem não ser brilhantes, sendo que Dimir era sempre aprovado depois das recuperações.

O início do processo de escolarização foi marcante em todas as narrativas, com exceção de Marcelo, que não se importava muito com a escola. Em alguns relatos é possível perceber que as disposições para a longevidade escolar começaram a ser construídas ali nos primeiros anos escolares, como é o caso de Dimir, que se encantou pela escola logo no primeiro ano, quando aprendeu a ler nos três primeiros meses de aula e para permanecer na escola por mais tempo só era aprovado depois das recuperações, como se pode perceber na sua fala: “Porque eu gostava, no período das recuperações, de ir pra a escola. A escola ficava mais vazia. Eu me sentia dono daquele espaço, dos meus colegas.” Nesse sentido, a própria escola teve uma grande centralidade no desenvolvimento de disposições favoráveis para a longevidade escolar, seja por meio de certas práticas, como as visitas técnicas, ou de seus agentes, como os professores. “Os professores na minha trajetória, foram realmente, os grandes elementos de estímulo para minha vida.”

Os sujeitos se constituem em teias de relações e interações, e as várias instâncias em que estão inseridos são importantes para a compreensão de uma trajetória. Assim, além da família, a escola básica precisa ser considerada como elemento de grande importância, contribuindo, em maior ou menor grau, para a constituição de disposições favoráveis à longevidade escolar.

²³ CAP – Certificado de Competência Profissional. Pode ser obtido por meio de um exame ou de certificação de experiência adquirida.

Tomando como exemplo a trajetória de Augusta, pode-se perceber em diversos momentos de sua narrativa que a escola básica se fez presente, embora nem sempre de forma facilitadora. Em alguns momentos, ela foi fundamental para a continuidade dos estudos, como nos anos iniciais, quando ela saiu da zona rural para pegar o “diploma” da quarta série, e na presença da professora de História, que acreditou em seus alunos e os incentivou a prosseguir.

Pode-se perceber que o interesse efetivo pelo prosseguimento de estudos surgiu no horizonte de possibilidades de Marcelo somente no ensino médio, quando ele descobriu a existência real do ensino superior e a universidade. Essa descoberta no entanto não ocorreu magicamente, mas sim de uma forma consciente, a partir da reflexão sobre a realidade social na qual estava inserido. Assim, a procura pelo curso de Geografia não se guiou unicamente pelo desejo de ascensão social por meio da escola, mas também por uma vontade de compreender o território da favela e as causas da desigualdade social. Nesse momento, é importante destacar também a importância da escola, por intermédio de seus agentes no caso específico, um professor que teve a sensibilidade de perceber o desejo de conhecimentos dos estudantes e propiciar-lhes novas experiências de aprendizagem. A visita à universidade naquele momento e a aula do professor Abdias Nascimento que o jovem pode assistir na UERJ foram relevantes para que ele percebesse a importância de continuar a estudar. A percepção do funcionamento da sociedade, especialmente das desigualdades que emergem nas trajetórias de Augusta e Marcelo, a partir de vivências na escola e da participação ativa de alguns professores, foi observada por Viana (1998) na trajetória de Luís que, influenciado por alguns docentes passou a se interessar de forma efetiva pelo estudo e, de modo particular, por algumas disciplinas.

A consciência da desigualdade social também parece ter sido um fator impulsionador para que Ana buscasse na escola o agente de transformação da realidade na qual estava inserida. Ainda adolescente, trabalhando como arrumadeira, vivenciou uma situação de discriminação que a levou a buscar a ascensão por meio da escolarização: “Eu disse: Não é soberba, mas eu vou estudar. Eu vou ser alguém na minha vida, mas eu sei que eu não quero ser doméstica.” A insatisfação de Ana com o trabalho doméstico parece ser uma característica comum a outros empregados, que de acordo com Rezende (2008, p. 61), baseando-se Brandt (2002) e Vidal (2007), afirma que “Acredito que por ser considerada uma atividade degradante o emprego doméstico não pode ser considerado uma ‘livre escolha’.” Ainda de acordo com essa pesquisadora, o trabalho doméstico se constitui em uma alternativa à qual as mulheres costumam

recorrer por falta de qualificação profissional. Esse trabalho é exercido por uma necessidade momentânea, enquanto as condições objetivas são desfavoráveis.

Trabalhando como doméstica, Ana teve contato com uma nova realidade social, que a fez refletir sobre suas condições de existência e pensar em novas possibilidades de vida e de trabalho. Nesse sentido, é possível afirmar que para ela o trabalho apresentou um papel impulsionador para a construção de disposições para a longevidade escolar. A partir daquele momento, ela continuou a conciliar trabalho e estudo, sempre buscando se qualificar. Outra evidência da centralidade do trabalho para a sua formação acadêmica encontra-se em seu exercício profissional, atuando como professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Logo que ingressou no curso de Magistério, incentivada por algumas colegas, Ana se candidatou ao cargo de auxiliar de professora em uma escola bem conceituada na cidade de Campo Grande. Trabalhando nessa escola ela foi incentivada a dar prosseguimento aos estudos, conforme se percebe em seu depoimento: “Nessa escola onde eu fui trabalhar, era uma escola que puxava a gente para os estudos. Fui fazer cursos em São Paulo. Aí, eu fui me envolvendo mais ainda com essa questão de me capacitar, de me qualificar.” Foi também por meio do exercício profissional que Ana obteve as primeiras informações sobre o IFP. O fato de atuar como analista de políticas públicas na Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul possibilitou-lhe participar do evento em que a professora Fúlvia Rosemberg divulgou, naquele estado, as informações sobre o programa.

Souza (2009), ao realizar levantamento dos estudos sobre a longevidade escolar nos meios populares, apontou como traço comum nas pesquisas realizadas que não se pode atribuir um único fator como determinante para a construção de longas e exitosas trajetórias escolares. Em consonância com as proposições de Souza, além da escola básica, da família e das relações de trabalho, foi possível observar nas trajetórias investigadas outras instâncias socializadoras que contribuíram de forma positiva para a construção de fortes disposições para a longa permanência na escola.

O Pré-vestibular para Negros Carentes (PVNC) foi uma instituição de grande centralidade para o percurso escolar de Marcelo, pois possibilitou que as reflexões iniciadas no ensino médio fossem se fortalecendo e, ao mesmo tempo, contribuíssem para que o ingresso e a permanência no ensino superior ocorressem de forma mais tranqüila, conforme se observa no depoimento:

No pré-vestibular comunitário, nós tínhamos professores muito voltados para a questão social, que faziam uma discussão ligada ao sentimento de identidade territorial, que você tivesse uma identidade com a favela, para que você pudesse, de fato, tensionar o espaço acadêmico, para que você não virasse um trãnsfuga, como propõe o Bourdieu. Isso me ajudou muito. A entrada na universidade tem um impacto muito forte. (ENTREVISTA concedida em 2014)

Esses cursinhos foram muito importantes para o acesso ao ensino superior e, realmente, apresentavam uma proposta diferenciada, que além das especificidades da preparação para a realização dos exames vestibulares, incluía nos currículos uma disciplina chamada “Cultura e Cidadania”. De acordo com Santos (2007), essa disciplina que objetiva a realização de um trabalho de politização com base em conteúdos e disciplinas que não são trabalhados em cursos pré-vestibulares tradicionais, se tornou uma prática cristalizada e repetida, pelo menos em tese, em todos os núcleos do PVNC. É importante ressaltar que esses cursinhos nascem como estratégias para a elevação da escolarização das bases sociais do Movimento Negro, a partir de discussões realizadas nos anos de 1980, sobretudo nos espaços da Pastoral do Negro. Assim, o cursinho pré-vestibular e a inserção no movimento negro são elementos que se despontaram como fatores determinantes para a trajetória de escolarização de Marcelo. O Movimento Negro não influenciou apenas a trajetória de Marcelo. Ele foi determinante para que Ana terminasse a graduação e ingressasse na pós-graduação. Quando ainda cursava pedagogia, ela foi apresentada ao Movimento Negro e começou a se envolver de maneira efetiva com as atividades realizadas pelo grupo na cidade de Campo Grande. Neste grupo, ela encontrou pessoas tão escolarizadas ou mais escolarizadas do que ela:

“No Movimento Negro, eu tive mais incentivo para estudar. Comecei a viajar pelo movimento negro. A me envolver com outras pessoas. Isso só reforçou mais a minha trajetória. Acabei fazendo uma boa trajetória pela militância do Movimento Negro. Acabei me qualificando mais para além da universidade.” (ENTREVISTA concedida em 2015)

Essa fala de Ana nos autoriza a dizer que os movimentos sociais contribuíram para que as disposições favoráveis à escolarização encontraram ressonância e condições de fortalecimento. A convivência com pessoas mais escolarizadas possibilitou-lhe a reativação de disposições ascéticas que tinham sido constituídas no ensino fundamental e colocadas em estado de vigília

durante um período da graduação. Ela se viu novamente demandada a estudar e a se qualificar diante das exigências de conhecimentos desse grupo que passava a integrar.

Para Augusta, o Movimento Negro também foi muito importante. Porém, anterior a esse movimento, veio a participação nos movimentos pastorais da Igreja Católica. Sob a influência de seus pais, que sempre foram muito religiosos, ela começou a participar do coral da igreja.

Considero que os movimentos pastorais daquela época (Teologia da Libertação) foram uma escola para minha evolução e longevidade escolar. Constantemente eu participava de cursos, palestras, seminários ministrados por padres, professores e pesquisadores que tinham conhecimento profundo das causas das desigualdades raciais e sociais do Brasil. (ENTREVISTA concedida em 2014)

Oriunda de uma cidade do interior, vinda de uma trajetória escolar marcada por rupturas e vivenciando naquele momento de ingresso no segundo segmento do ensino fundamental dificuldades de adaptação, especialmente no que se refere à linguagem oral e escrita, a participação nos movimentos religiosos foi importante para que ela pudesse enxergar a cidade de maneira menos ufanista e desenvolver disposições de resistência diante de atitudes preconceituosas que experimentou ao migrar do espaço rural para o urbano. Essas disposições foram importantes e favorecedoras da permanência na escola, na medida em que contribuíram para que ela pudesse questionar os posicionamentos de certos professores e buscar novas fontes de conhecimento. Nas pastorais, por meio dos encontros, dos cursos e dos eventos promovidos, ela encontrava elementos que lhe proporcionavam conhecer melhor a realidade social em que estava inserida e, conseqüentemente, posicionar-se de maneira segura diante da escola.

Nem todos os sujeitos se apropriam dos espaços da mesma forma, visto que partem de pontos iniciais diferentes. Assim como Augusta, Dimir esteve envolvido com os movimentos pastorais durante um longo período de sua trajetória escolar e de vida, porém para ele esses movimentos pareceram não ter a mesma relevância. Se para ela integrar os movimentos religiosos se constituiu como um momento importante para a construção de conhecimentos e a possibilidade de novas reflexões sobre as questões sociais e raciais, para ele a participação nos movimentos religiosos representou uma possibilidade de socialização e integração com a juventude do entorno onde morava. Ele via nos grupos de jovens a possibilidade do encontro e da amizade.

A participação nos movimentos religiosos foi importante para reflexões iniciais e para o despertar da consciência para as questões das desigualdades e injustiças sociais e raciais. Porém,

com o passar do tempo, Augusta começou a sentir que essa participação tinha ficado limitada, não respondia a muito de seus questionamentos sobre a estrutura social. A partir desse momento, por volta de 1988, ela iniciou sua participação nos movimentos sociais, como as associações comunitárias e o movimento social negro. A aproximação com o Movimento Negro teve grande centralidade em sua formação acadêmica, pois, além da solidariedade do grupo, que a apoiava no sentido de dar continuidade à trajetória escolar, existiam os períodos de formação, com leituras, palestras, debates e momentos de reflexões. A participação nesses eventos durante o período da graduação foi de grande importância para que ela pudesse se familiarizar com a linguagem acadêmica e melhorar seu desempenho durante o percurso da graduação. As disposições ascéticas que Augusta já havia desenvolvido com relação à escolarização foram encontrando ressonância nesses grupos e sendo retroalimentadas. O encontro com líderes e sujeitos com níveis elevados de escolarização dentro dos grupos e do Movimento Negro, tanto por Ana quanto por Augusta, está com consonância com as estratégias desse movimento social, que, buscando fortalecer e formar novas lideranças, adotou como princípio: incentivar a escolarização dos negros, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980 (SANTOS, 2007).

Em se tratando de diferentes influências na constituição de disposições e estratégias para a longevidade escolar, é importante ressaltar que o encontro com as artes foi fundamental para o percurso acadêmico de Dimir. No entanto, não se pode omitir que o primeiro encontro foi propiciado pela escola de educação básica, por meio de uma visita técnica a um museu (Museu de Arte da Pampulha). A partir de então, ele vai se destacando nas aulas de artes e, dessa forma, vai construindo sua trajetória acadêmica e profissional. No ensino médio, tem a possibilidade de participar da montagem de uma peça de teatro, que marca definitivamente sua trajetória, de modo que ele faz da arte e da educação questões para a vida.

5.2 O ensino superior

O ensino superior marca o início de uma nova etapa de escolarização e inaugura uma maneira inédita de lidar com o conhecimento escolar. Esse ingresso não ocorre da mesma forma para todos os estudantes, pois nem todos chegam a esse nível de ensino com as mesmas condições. No entanto, apesar das especificidades e diferenças de acesso, todos os que ingressam nesse nível de ensino deverão, impreterivelmente, encontrar formas de conhecer os diversos espaços, assim como as regras e sutilezas presentes nesse espaço, regras que nem sempre são

claras e transparentes, mas precisam ser desveladas como condição para a permanência no meio acadêmico.

Aprender o ofício de estudante consiste em aprender os inúmeros códigos que balizam a vida intelectual e proceder de maneira que os professores, que são também os seus avaliadores, reconheçam que eles apresentam um domínio suficiente para exercê-lo. Assim, não se trata apenas de adquirir esta competência, é necessário igualmente aprender a maneira de mostrar que eles a possuem. (COULON, 2008, p. 41).

Esse ato de desvendar os mistérios e as sutilezas do meio acadêmico tem para Coulon (2008) o nome de “afiliação acadêmica”. Nesse sentido, o ingresso no ensino superior representa uma etapa com características e exigências novas para os estudantes egressos do ensino médio, independente da condição social a que pertencem. Porém, parece que para os estudantes dos meios populares o ato de afiliar-se é ainda mais difícil, pois não possuem o capital cultural e social que as instituições de ensino esperam de seus ingressantes.

A passagem pelo cursinho pré-vestibular contribuiu para que Marcelo, ao ingressar no ensino superior, fosse aprendendo o ofício de estudante e realizando o ato de afiliação acadêmica, sem o qual muitos acabam desistindo. Os jovens das classes populares, para se manterem com boas notas e acompanhar o rendimento dos colegas de classe, além de mobilizar todas as capacidades cognitivas, precisam possuir também certo capital econômico e cultural. Se eles conseguem comprovar que são capazes de mobilizar as capacidades cognitivas demonstradas no desempenho acadêmico, é certo que aquelas que dependem de condições relacionadas ao capital econômico e social costumam faltar-lhes no início do processo de afiliação acadêmica.

A necessidade de afiliar-se surgiu para Marcelo imediatamente após o ingresso no curso superior, quando percebeu a dureza e as dificuldades com as quais o universitário proveniente dos meios populares se depara no início do seu processo de graduação.

O espaço acadêmico é um espaço muito cruel para quem vem dos meios populares, porque a gente precisa adquirir certos capitais que a gente não tem, que a gente não desenvolveu com o passar do tempo, seja um capital objetivado, seja um capital cultural. Até a questão de se colocar, de se impor. Isso o rap me ajudou, a linguagem cultural. Mas, por exemplo, conhecimento de leitura, isso era complicado, vivência cultural. Eu sempre observava meu espaço lá, meus amigos que tinham a mesma origem que eu, as dificuldades que eles tinham. (ENTREVISTA concedida em 2014)

Nesse sentido, o universitário proveniente dos meios populares, ou cotista, chega ao ensino superior em desvantagem, pois, como no caso dos bolsistas investigados, com exceção de Paty, todos foram os primeiros e, em alguns casos (Ana e Augusta), os únicos da família a

chegarem nesse nível de ensino. Assim, foi no interior da própria instituição e durante a trajetória de graduação que ocorreu o processo de afiliação acadêmica. Ou seja, foram aprendendo os inúmeros códigos e regras que balizam a vida estudantil. A partir das vivências acadêmicas, foram descobrindo como se afiliar à universidade. Para Marcelo, esse processo pareceu se dar de forma paulatina, pois muitas regras do jogo acadêmico foram se revelando de forma muito lenta e algumas só se tornaram conhecidas na pós-graduação, pois exigiam desses estudantes um capital cultural e social que não possuíam: “A gente, não. A gente tem essa coisa dos percalços, das etapas. Vem pra cá, vou pra lá. Se você tem conhecimento que a universidade funciona assim, você vai se esforçar pra ser um aluno com oito, nove pra ter um professor no PIBIC.”

O tempo da graduação foi para todos os bolsistas um período em que vivenciaram dificuldades de ordens diversas, pois precisaram conciliar trabalho e estudo. Assim, o processo de afiliação se tornava ainda mais demorado porque lhes faltavam condições de viver e, em alguns casos de se beneficiar das possibilidades que a universidade tinha a oferecer. Para alguns a trajetória foi interrompida por mais de uma vez, como Ana e Paty, que trancaram a matrícula. Conciliar o ofício de estudante com as funções de trabalhador para todos foi desafiador. Marcelo precisava pegar três ônibus para conseguir chegar à universidade no horário esperado. Ana ganhou o apelido de “Soneca”, “porque eu dava aula de manhã e à tarde, saía de casa cinco horas da manhã. Não tinha tempo de almoçar. Só lanchava.” Paty demorou nove anos para concluir a graduação.

Todas essas dificuldades comprometeriam o processo de afiliação e permanência desses estudantes na graduação não fossem as disposições ascéticas que alguns deles já haviam construído acerca da própria trajetória escolar. Augusta conta que por várias vezes se sentia pouco à vontade durante determinadas aulas, que as palavras do professor para muitos estudantes, especialmente aqueles vindos de meios mais favorecidos, que já tinham acesso à linguagem acadêmica e recursos financeiros para adquirir livros específicos, além de tempo para se dedicarem a leituras extras estavam muito claras, mas para ela custavam a fazer sentido.

Porque para fazer um curso de Direito, você precisa ter recursos para comprar livros atualizados. Eu não tinha dinheiro. Foi feito de uma forma que eu considero precária. A faculdade também não tinha a estrutura de obras que se vê hoje: Bibliotecas, internet, bibliotecas equipadas para estudos. Eu não tive muita estrutura. Eu não tinha um apoio externo. Não só apoio financeiro, mas um apoio, assim, da própria visão da carreira, do estudo. Graduação em uma escola privada, o professor vem, ele vai expor o conteúdo, e o aluno tem que fazer uma parte, uma grande parte. Faltou isso. Eu não tinha uma

referência de alguém da minha família ou próxima que tinha estudado direito.
(ENTREVISTA cedida em 2014)

Para ela, nesse período em que cursava a graduação em Direito, a participação no Movimento Negro foi de grande relevância, “a formação paralela” que teve a oportunidade de vivenciar naquele grupo, por meio dos encontros, cursos e palestras, lhe permitiu a familiaridade necessária com a linguagem acadêmica, contribuindo, assim, para que ela obtivesse melhor desempenho em seu percurso escolar. Dessa forma, concluir a graduação foi um grande desafio para essa bolsista que precisou colocar em constante atualização o seu ascetismo escolar.

Ana, que, ao ingressar no curso de pedagogia já atuava na educação básica como professora, procurava sempre estabelecer diálogos entre a teoria estudada e a sua prática em sala de aula. Essa estratégia funcionava em muitos casos e contribuía para o seu bom desempenho. No entanto, ela reconhece que no período do curso superior não conseguia notas tão boas quanto em sua trajetória de estudos anterior à graduação. Embora tenha conseguido concluir o curso de Pedagogia sem reprovação, não manteve durante esse percurso as mesmas disposições ascéticas que havia cultivado nos anos anteriores. Em alguns momentos, chegou a desenvolver disposições mais fracas em relação à escolarização, pois, ao retornar após o primeiro trancamento, que aconteceu em decorrência do sofrimento causado pela morte do irmão, por considerar a turma na qual se matriculou muito imatura, trancou a matrícula novamente. Esse fato nos autoriza a dizer que para Ana ainda não existia a perspectiva de cursar uma pós-graduação e construir uma trajetória que fosse além do curso de Pedagogia. Assim, ela menciona: “É engraçado...pra mim ... eu não tinha pressa.” Inicialmente, ela buscava na escola a possibilidade de ascender profissionalmente, o que, de fato, aconteceu. Desde que ingressou no curso de Magistério, deixou o emprego doméstico e no momento em que concluiu o curso de pedagogia estava trabalhando “na melhor escola de Campo Grande, a que pagava melhor salário.”

Assim como Ana, Marcelo encontrou estratégias próprias de sobrevivência na universidade. Quando descobriu que não poderia “eliminar os brancos” que ali estavam, ele procurou fazer uma ponte entre os conhecimentos que ele trazia do território da favela e o conhecimento produzido na academia, tentando ressignificar o espaço acadêmico e propor novos diálogos. É possível afirmar que a presença de Marcelo na universidade vai de encontro a algumas propostas das ações afirmativas no ensino superior que visam promover a diversidade e democratizar o espaço acadêmico ampliando os olhares e possibilitando a construção do

conhecimento a partir da perspectiva de outros sujeitos. Ao fazer do território da favela uma questão de estudo, ele pode ter contribuído para a revisão e a reprovação de preconceitos raciais e de atitudes discriminatórias, conforme propõe Santos (2008).

Se ao longo dos primeiros anos de escolaridade de Marcelo as disposições cultivadas em relação à escolarização não eram as mais firmes, no ensino superior essa situação se inverteu. Tanto que além, de se dedicar aos estudos durante os finais de semana, ele voltava para o cursinho pré-vestibular do qual era oriundo para trabalhar como voluntário.

Dimir cursou a licenciatura em Música ao mesmo tempo em que realizava uma formação em teatro no CEFAR. Se na graduação ele conseguia se sentir entre seus pares, pois estudava em um curso noturno para formação de professores, não se pode dizer o mesmo do CEFAR. Lá, ele precisou conviver com pessoas de níveis sociais e econômicos muito diferentes dos seus. Essa convivência representou para ele um grande desafio. Essa situação desafiadora de precisar conviver com sujeitos oriundos de meios sociais muito diferentes foi observada por Piotto (2014) ao entrevistar estudantes que ingressaram na USP por meio de um programa de ação afirmativa. De acordo com essa pesquisadora, é na relação com os colegas que esses jovens experimentam as dores da convivência com a desigualdade social. Na trajetória escolar de Dimir, vale também destacar, que influenciado pelas artes e por experiências anteriores e já atuando como ator, ele cursou uma segunda graduação, em teatro. Nesse período, teve a oportunidade de realizar intercâmbio no exterior, na universidade de Bologna, na Itália, e, ainda assim, houve uma longa pausa entre uma graduação e outra. Porém logo após o término da graduação em teatro, ele se preparou para iniciar o mestrado. Esse ponto da trajetória de Dimir nos remete aos estudos de Viana (1998, 2003, 2009) nos quais ela defende a importância das disposições temporais para o futuro na construção de trajetórias de longevidade escolar. Porém, nem sempre essas disposições são construídas no longo prazo. Antes, as etapas são vencidas paulatinamente, de acordo com as condições possíveis e dentro do tempo “possível”, o que não deve ser considerado como um determinismo absoluto que acarretaria a ausência de planos de vida para os sujeitos das camadas populares. Quando terminou a primeira graduação Dimir, que já era um trabalhador desde a adolescência, continuou a trabalhar como ator, como professor e, só mais tarde, já maduro academicamente e em condições de se organizar social e economicamente é que se submeteu a processo seletivo para o mestrado, ao mesmo tempo em que se candidatou à bolsa Ford.

Paty foi dentre os cinco entrevistados a que demorou mais tempo para concluir a graduação. Porém esse fato estava mais ligado às questões pessoais que ela vivenciava do que a questões propriamente acadêmicas, embora ela afirme que em alguns momentos percebia que o fato de não ter cursado o ensino médio regular refletiu em certa medida, em alguns momentos da sua trajetória da sua graduação, exigindo maior esforço para a compreensão de certos conceitos. No entanto, esse fato não chegou a comprometer o seu desempenho. Nos últimos períodos, diante do risco de ser jubilada, procurou cursar um conjunto de disciplinas que dialogassem entre si, pois isso facilitaria o seu percurso. Esse fato acabou por aproximá-la dos estudos da Arqueologia. Nesse sentido, parece ser também, a única a planejar a continuidade de estudos ainda na graduação. Cursando Ciências Sociais, ela direcionou sua formação para a área da Antropologia. Realizando uma disciplina no Museu de Antropologia e Etnologia da USP, aproximou-se da professora e foi convidada para realizar estudos de Iniciação Científica. Essa experiência foi muito importante em sua trajetória, pois lhe possibilitou realizar estudos acadêmicos que trouxeram para o cotidiano da universidade parte do conhecimento adquirido no mundo do trabalho, como também em sua trajetória de vida, morando com a avó, que era o cuidado e conhecimento sobre as plantas. Nessa proposta de iniciação à pesquisa, ela investigou a apropriação que os africanos fizeram das árvores que encontraram no Brasil, para a reorganização dos rituais religiosos. Esse trabalho foi de grande importância para o seu projeto de mestrado, pois ela fez descobertas que a estimularam a continuar investigando o assunto na perspectiva da arqueologia histórica brasileira.

5.3 A pós-graduação: uma nova experiência de escolarização

A pós-graduação representou uma nova experiência de escolarização na vida de cada um dos bolsistas entrevistados, pois foi nesse momento, por meio de um programa de ação afirmativa, que tiveram a oportunidade de viver integralmente o papel de estudante. Romanelli (2000) apresenta três tipos de estudantes, aqueles que podem se dedicar totalmente aos estudos; o estudante trabalhador, que trabalha, mas ainda depende financeiramente de seus familiares e o trabalhador-estudante, aquele que, além de não depender financeiramente da família, muitas vezes, precisa contribuir para o orçamento doméstico. Para cada bolsista o IFP chegou em momentos diferenciados da etapa de formação profissional, acadêmica e de vida, porém sempre apresentado por alguém, para que tivessem acesso às informações sobre o programa. Além do

capital social, foram importantes as estratégias de divulgação desenvolvidas pela coordenação do programa. Conforme Rosemberg (2013), dentre as estratégias de divulgação do programa estavam o envio de correspondência com um kit contendo cartaz do ano, folder, caderno de instruções e formulário para candidatura; envio da versão digitalizada do kit via e-mail para pessoas e organizações vinculadas à área acadêmica ou aos movimentos sociais e que tinham alguma relação com o programa ou com as fundações Ford e Carlos Chagas. Além dessas estratégias, havia os lançamentos das edições do ano em eventos organizados especialmente para tornar pública e orientar as candidaturas. Foi por meio de um desses eventos que Ana conheceu o programa.

Apesar das várias estratégias de divulgação utilizadas, o relatório de Rosemberg (2013) aponta que os métodos mais eficazes foram a internet e a informação de “amigos e conhecidos”. Para Rosemberg (2013) o método de divulgação face a face poderia, em certa medida, comprovar a idoneidade do programa. Encontrar alguém conhecido que foi selecionado, poderia atestar que o processo seletivo era verdadeiro, sem protecionismo e privilégios aos já sempre privilegiados. Dentre os cinco entrevistados, com exceção de Ana, a aproximação do IFP se deu por meio de amigos e conhecidos. Após o conhecimento do programa veio o ingresso, que para alguns se deu concomitante ao ingresso no mestrado, não passando pela fase pré-acadêmica. Passar ou não por essa fase está relacionado com a trajetória individual e com as *configurações sociais* nas quais os sujeitos estiveram inseridos ao longo de seu percurso escolar e de vida. Nesse sentido, dos cinco bolsistas entrevistados, três passaram pela fase pré-acadêmica e dois ingressaram no mestrado concomitante a aprovação no processo seletivo para ingressar no programa do IFP.

Dimir não passou pela fase pré-acadêmica, pois, ao ser selecionado para a bolsa do IFP, foi também selecionado para o Programa de Mestrado em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da UFMG. Porém, ingressou na pós-graduação possuindo relativa maturidade acadêmica, pois havia passado por duas graduações e trabalhado como professor universitário substituto. Nesse sentido, não sentiu estranhamento em relação às exigências do mestrado, embora tenha realizado seus estudos em um programa que obteve, nas últimas avaliações, o conceito máximo da CAPES. Ele afirma que encontrou durante o mestrado pessoas vindas de outros estados com dificuldades econômicas e condições sociais semelhantes a sua. Dessa forma, ele se sentiu acolhido dentro da pós-graduação. É provável que Dimir, de acordo com suas próprias observações, tenha se sentido acolhido muito em função das próprias escolhas,

seja pelo objeto de estudos, pelas disciplinas cursadas e, até, pela própria orientação, que foi muito presente durante o percurso de realização do mestrado. Para a obtenção do título de mestre ele trabalhou na perspectiva da pesquisa ação, realizou três peças de teatro fórum com estudantes da educação de jovens e adultos, para isso, utilizou a metodologia do teatro do oprimido.

Ao falar do Programa Internacional de Bolsas Dimir explicita a importância de estar na pós-graduação amparado por uma bolsa que lhe possibilitou ter acesso a recursos que lhe permitiram se debruçar de maneira integral sobre a sua trajetória acadêmica. As condições de acesso à pós-graduação ele já tinha conquistado, apesar das adversidades, ao ter sido selecionado em um programa de grande prestígio na pós-graduação brasileira. Porém, as condições de permanência não seriam as mesmas sem a bolsa do IFP. Com os recursos provenientes da bolsa, ele pôde estudar línguas, comprar livros, participar de congressos no Brasil e no exterior e, sobretudo, continuar a desenvolver suas disposições ascéticas sobre a escolarização de uma maneira ímpar. Para Dimir, a bolsa do IFP representou a oportunidade de vivenciar a valorização dos sujeitos selecionados, a valorização do potencial acadêmico. Porém muito mais que isso: “É uma possibilidade de valorização do ser humano, seja ele quem quer que seja dentro desse panorama das diversidades, das diferenças. Diferenças essas, normalmente, tocadas pela quase improbabilidade, pelas dificuldades que também são superadas. Então, a Fundação Ford foi fundamental para minha formação.”

Marcelo, assim como Dimir, ingressou no mestrado possuindo relativa maturidade nas relações com a academia, pois trabalhando no Observatório de Favelas como pesquisador, teve a oportunidade de acompanhar o Programa Conexões de Saberes e, dessa maneira, aproximar-se do meio acadêmico. A partir das observações dos jovens integrantes desse programa nas diversas universidades onde foi implementado, Marcelo construiu seu projeto de pesquisa tendo como objetivo investigar as estratégias de permanência na universidade de jovens vindos dos meios populares que integravam o Programa Conexões de Saberes. Dessa forma, foi selecionado pelo IFP ao mesmo tempo em que foi aprovado no processo seletivo para o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Embora realizasse os estudos na Faculdade de Educação, Marcelo não se recorda à época do mestrado de ter encontrado outros sujeitos que trouxessem para o debate questões de pesquisa que dialogassem com o seu objeto. Assim, a sua presença naquele espaço contribuiu para tensionar o espaço da pós-graduação, trazendo para o debate reflexões sobre as relações estabelecidas no interior das universidades e, ao mesmo tempo,

considerar as estratégias de permanência de jovens oriundos de meios sociais e economicamente desfavorecidos. Embora reconheça a importância da sua trajetória, Marcelo não se deslumbra diante do fato de ter chegado à pós-graduação e apresenta reflexões bem contundentes a esse respeito que nos fazem pensar sobre o sistema educacional brasileiro e as desigualdades sociais presentes nesse país:

Essa é a minha história. E é uma história muito feia de ser contada, porque eu me envergonho de dizer que eu moro num país onde de milhares de estudantes poucos entram na universidade e quando entram têm dificuldades enorme, carregam uma defasagem muito grande... Não acho que isso é bonito. Tem gente que conta isso e chora. Acha que é lindo, é maravilhoso porque se coloca como o Hércules. Tem a síndrome de Hércules, do super herói: Eu sou o cara que conseguiu. “Eu sou o cara que vou mudar a minha vida.” Não tenho isso não, eu acho que todo mundo tem que entrar na universidade tranquilamente. Acho que isso deve ser um processo natural. Como eu fiz ensino fundamental, ensino médio, eu vou para a universidade. (ENTREVISTA cedida em 2014)

Essas reflexões nos remetem ao período de graduação, quando, apesar de precisar conciliar trabalho e estudo, ele ainda encontrava tempo nos finais de semana para se dedicar ao trabalho voluntário no pré-vestibular comunitário. Estar na pós-graduação com a bolsa da Fundação Ford foi uma experiência singular na trajetória de vida e acadêmica de Marcelo, pois permitiu que ele pudesse vivenciar de fato o espaço universitário e se dedicar aos estudos. Se no seu percurso escolar anterior ele não foi um “aluno brilhante”, como se autodefiniu, na pós-graduação ele alcançou o conceito máximo em todas as disciplinas cursadas e conseguiu concluir a dissertação antes do tempo previsto, com condições de ser indicado para ir direto para o doutorado. Essas mudanças podem ser atribuídas às condições propiciadas pela bolsa, que lhe permitiram se dedicar integralmente aos estudos, além de possibilitar a aquisição de livros, a realização de curso de línguas e a participação em eventos acadêmicos. A trajetória desse bolsista vai de encontro às reflexões acerca da efetividade das políticas de ações afirmativas e dos programas de incentivo à permanência dos estudantes com dificuldades econômicas no ensino superior. A partir do momento em que teve a tranquilidade para se dedicar aos estudos, Marcelo desenvolveu seu potencial acadêmico.

Ana, Augusta e Paty tiveram trajetórias acadêmicas e de vida bem diferentes. No entanto, as três têm como denominador comum o fato de terem passado pela fase pré-acadêmica do Programa, sendo que para todas essa fase foi significativa para que ingressassem no mestrado. Ana, formada em Pedagogia, realizou o mestrado em Ciências Sociais na PUC de São Paulo. Ela

precisou nesta fase preparatória estabelecer diálogos com autores com os quais não estava acostumada. Por isso, a presença de um orientador com o qual ela pudesse se comunicar e que lhe indicasse os livros necessários para leitura foi de grande ajuda. Embora ela tenha vivenciado uma situação atípica, pois, após ter solicitado a compra dos livros pela Fundação Ford, foi redirecionada pela coordenação do Programa de mestrado para outra linha de pesquisa precisando buscar outras fontes bibliográficas, foi na fase pré-acadêmica que, com o auxílio da bolsa ela teve a oportunidade de realizar um curso de inglês e outro de português instrumental. E, ainda, as leituras realizadas dialogavam em certa medida com as novas referências solicitadas, mesmo tendo sido boa aluna durante o seu itinerário na educação básica, ela não havia sido uma grande leitora, nesse sentido, poder ler vários livros completos foi fundamental para se preparar para a seleção.

Transitando entre áreas de formação diferentes, Ana sentiu dificuldades que estavam relacionadas às lacunas na sua formação acadêmica, seja por estar em uma área diferente, seja pelos limites de seu próprio percurso formativo de graduação. Essas dificuldades foram sentidas especialmente no decurso da disciplina Fundamentos de Sociologia. Diante dessas dificuldades, ela adotou uma tática que funcionou e a ajudou a acompanhar e concluir com êxito as disciplinas e escrever os trabalhos finais das disciplinas cursadas. Ela levava um gravador para as aulas. Assim, além das leituras diárias contava com o recurso do áudio e podia ouvir todas as aulas. Esse procedimento facilitava sua compreensão dos assuntos que considerava de mais difícil entendimento. Além das dificuldades com essa disciplina, é importante ressaltar que em função do objeto de pesquisa que foi “gênero e raça no Mato Grosso do Sul”, ela precisou realizar disciplinas que tratavam das questões de gênero. Como evangélica essas disciplinas tangenciavam questões que se tornavam nevrálgicas, sendo esse um ponto de grande desafio.

Ana, assim como os demais, teve com a bolsa do IFP, uma nova experiência escolar, pois nesse momento pode atualizar as disposições ascéticas para a escolarização e se dedicar integralmente aos estudos, além de dispor de recursos financeiros para comprar livros e participar de eventos acadêmicos, inclusive no exterior, pois nesse período teve um artigo aceito para publicação em um Congresso na cidade do México. Mas, para além dos recursos financeiros sua fala nos autoriza a dizer que esse programa contribuiu para que ela acreditasse na possibilidade real de realizar o mestrado, pois apesar da trajetória de sucesso no trabalho e na militância social

e política, ela conta que sem o incentivo do programa não teria tido coragem de enfrentar o mestrado.

A bolsa foi a grande incentivadora, porque eu acho que sem isso eu também não teria feito. Eu fiz a especialização que me incentivou, que me despertou pra isso, mas sem o incentivo da bolsa provavelmente eu não teria feito. Teria parado na especialização. Dava um certo medo de encarar o mestrado. No começo meu estômago gelava. (ENTREVISTA, concedida em 2015).

Assim, desde a divulgação, quando Fúlvia Rosemberg esteve na cidade de Campo Grande para falar sobre o IFP, Ana se identificou com o programa, e essa sensação foi reforçada quando foi pré-selecionada. Ao viajar para São Paulo ela se encontrou outros sujeitos com trajetórias escolares e histórias de vida similares a sua, muitas caracterizadas pela inserção na militância política, nos movimentos sociais e, de modo especial, do Movimento Negro. As dinâmicas realizadas nas fases de seleção foram muito importantes para contribuir para a aproximação entre esses sujeitos e suas realidades, tanto que mesmo após a defesa ela ainda mantém contato com alguns ex-bolsistas. Naqueles encontros, eles acabavam criando uma rede de solidariedade e se ajudavam mutuamente. Porém, a rede só existia enquanto estavam realizando as disciplinas. Passada essa fase, os contatos iam se tornando cada vez mais ocasionais. Após a conclusão do mestrado, Ana conseguiu por meio da Fundação Ford, realizar um intercâmbio no Arkansas, Estados Unidos, onde pôde, além de estudar, ter contato com outros bolsistas da fundação.

Augusta investigou o princípio da igualdade constitucional e a questão das cotas raciais para o ingresso no ensino superior, um tema que ainda hoje suscita debates e polêmicas. No ano em que realizou as disciplinas do mestrado (2007) era ainda mais incipiente. Assim, seu tema de pesquisa gerou grandes debates. Em sua turma, constituída majoritariamente por estudantes brancos e de classe média, a maioria defendia apenas as cotas sociais, “Mas, ao longo do curso, alguns alunos mudaram de opinião e passaram a defender as cotas raciais. Mesmo após a conclusão do curso de mestrado, ainda recebo solicitações de colegas para o envio de materiais, livros, artigos sobre as cotas raciais.” Nesse sentido é possível afirmar que a bolsa do IFP trouxe um benefício pessoal para a bolsista ao garantir-lhe os recursos financeiros necessários para que permanecesse em um curso de mestrado em uma instituição conceituada, assim como contribuiu para levar novas questões para o debate acadêmico.

Para a sua trajetória pessoal, a bolsa do programa representou uma forma diferente de vivenciar o percurso acadêmico, poder fazer curso de língua estrangeira, comprar livros,

participar das aulas sem precisar se preocupar com o horário de ter que ir para o trabalho, poder ficar horas na biblioteca e estabelecer diálogos qualificados em termos acadêmicos com outros sujeitos. Todas essas ações foram possíveis a partir do momento em que se tornou bolsista. Na fase pré-acadêmica, preparou-se para a prova de línguas e para os processos seletivos em três instituições. Teve acesso a um orientador pré-acadêmico, que a orientava nas leituras que realizava para essas seleções. A bolsa ainda lhe possibilitou a oportunidade de realizar um estágio acadêmico em Coimbra, onde teve duas orientadoras, com as quais tinha encontros semanais.

Apesar de todos os recursos garantidos pelo programa, o percurso da pós-graduação foi sempre desafiador, pois ela precisou se afastar da cidade onde morava e de toda a militância com a qual estava envolvida, além de ingressar em um grupo de estudos formado por pessoas de classe média, com trajetórias e formações acadêmicas muito diferentes da sua. Nesse momento Augusta parece ter experimentado a mesma sensação de estranhamento que antecede o tempo da afiliação dos estudantes que saem do ensino médio e ingressam na universidade. De acordo com Coulon (2008), nesse momento os estudantes vão se adaptando progressivamente ao ambiente acadêmico até produzir uma acomodação, para se chegar à afiliação. As vivências de Augusta no início se assemelham a essa condição, pois, pouco a pouco, ela foi se apropriando da linguagem e das exigências do meio acadêmico até sentir-se segura para apresentar suas próprias questões e reflexões.

Após a defesa, Augusta ainda se mantém ligada ao programa, por meio da Associação Brasileira de Pesquisadores/as pela Justiça Social (ABRAPS), não como associada, mas por meio de uma rede de contatos, pois ela construiu relações afetivas, profissionais e acadêmicas com algumas pessoas que conheceu nos encontros promovidos pelo programa, espaços nos quais os sujeitos encontravam a oportunidade de socializar suas pesquisas e de falar sobre suas trajetórias pessoais e escolares.

Assim como para Augusta e Ana, a fase pré-acadêmica foi muito importante para que Paty fosse aprovada no processo seletivo do mestrado, como também foi importante poder contar com os recursos provenientes da bolsa para a permanência na pós-graduação e para a realização da pesquisa que exigiu deslocamentos para outro estado, pois enquanto as disciplinas eram realizadas na cidade de São Paulo o seu campo de pesquisa era no Mato Grosso. Comparando seus estudos no mestrado, quando tinha os recursos da bolsa, com hoje, no doutorado, que ainda

dispõe apenas da bolsa da CAPES, ela percebe a diferença e nos ajuda a refletir sobre a importância das políticas de ações afirmativas para além das cotas de ingresso.

Apesar de trazer uma temática inédita para a área de estudos e de ser a única negra e vinda dos meios populares em um meio muito elitizado, conforme ela mesma relata, não sofreu preconceito ou discriminação mas algumas dificuldades, especialmente com relação à língua inglesa, que é muito importante para os estudos da arqueologia. Essa barreira do idioma, apesar do curso de inglês que ela fez para a realização do processo seletivo do mestrado e do estágio no Arkansas, propiciado pela Fundação Ford, ainda não foi vencida. Essa dificuldade com língua inglesa entre os membros oriundos das camadas populares, também sentida por Ana e Augusta, é apontada como diferencial dos jovens pertencentes às famílias das camadas médias intelectualizadas, de acordo com Nogueira (2000)

Chama a atenção nos percursos dos cinco bolsistas analisados a diferença entre estudar com recursos financeiros e infraestrutura e estudar em condições de precariedade e dificuldades, bem como o quanto esses recursos podem fazer diferença nos resultados obtidos pelos estudantes. Diante desses fatos é possível perceber o quanto é frágil o argumento de que a adoção de cotas raciais e sociais para o ingresso nas instituições públicas de ensino superior comprometeria a qualidade dessas instituições. Mais que isso, é preciso pensar na pós-graduação, pois é possível que dos cinco entrevistados, dois deles teriam realizado o mestrado mesmo que não tivessem conseguido a bolsa do IFP. Dimir e Marcelo já estavam aprovados para programas bem conceituados de pós-graduação, Paty, embora estivesse fazendo Iniciação Científica e possivelmente e desejasse continuar com a mesma professora, mostrou que sem a fase pré-acadêmica do programa, dificilmente seria aprovada no processo seletivo da USP. No entanto, é preciso ressaltar que sem os recursos da bolsa, mesmo que ingressassem na pós-graduação, a trajetória nesse período seria tão difícil e dolorosa como foi todo o percurso anterior realizado por eles.

6 BREVES CONSIDERAÇÕES

Foi possível perceber que algumas das disposições mobilizadas pelos estudantes bolsistas do IFP foram se alterando ou se alternando ao longo de sua trajetória a partir das experiências vivenciadas nas múltiplas instâncias de socialização em que inseriam (família, escola, movimentos sociais). E, ainda, que as disposições para a longevidade escolar começaram a ser desenvolvidas, pelo menos na trajetória de um bolsista, na escola dos anos iniciais e que, à medida que encontravam condições para se desenvolver e fortalecer, foram se estabelecendo e se transformando em fortes disposições para uma escolarização prolongada. Essa observação foi possível, pois em mais de um momento Dimir se refere à escola como um espaço que marcou de maneira positiva a sua infância “A escola foi me dando então esse encantamento social”, “Na escola eu tinha essa possibilidade de ter um momento de protagonismo, de alegria.”

Em contrapartida, o sentimento de solidão, sobretudo nos primeiros anos de escolarização, pois não tinha em casa ou na vizinhança com quem compartilhar as alegrias e as dificuldades sentidas na escola, esteve presente na trajetória escolar deste bolsista e também de Augusta, que se sentia solitária também diante do conhecimento acadêmico e das especificidades do curso de Direito, que exigia um capital cultural que ela não possuía.

Outro traço comum nos retratos sociológicos foi a centralidade da escola para a constituição de disposições para a longevidade escolar, por meio de práticas como as aulas de teatro e as visitas técnicas, que proporcionaram a Dimir o acesso a bens culturais, o desenvolvimento do gosto pela arte e a aquisição do capital cultural. Na trajetória de Augusta, a partir da presença, sobretudo, de uma professora de História, foi possível perceber que a escola contribuiu para que ela pudesse refletir sobre sua própria condição social e desenvolvesse um interesse maior pelas questões étnico-raciais e pela condição do negro na estrutura social do País, situação semelhante ocorrida com Marcelo, que, a partir da proposição da visita do professor de Geografia do ensino médio à UERJ, teve a primeira inserção no ambiente acadêmico e a possibilidade de perceber que para compreender melhor a realidade em que estava inserido precisaria estudar mais. Para Paty, houve também a presença marcante de uma professora dos anos iniciais, que a valorizou e a incentivou a continuar estudar em um momento difícil da sua trajetória de vida. Ana encontrou na escola dos anos iniciais o espaço para colocar em prática suas disposições de liderança, pois era ela quem preparava as coreografias e apresentações

culturais para as festas e comemorações organizadas pela escola. Assim, ela se sentia motivada a permanecer naquele espaço.

Em consonância com os outros estudos sobre longevidade escolar nos meios populares, assim como constatou Souza (2009), em nenhum dos percursos analisados foi possível perceber a força de apenas uma instância socializadora. Antes, as disposições para uma trajetória escolar improvável foram construídas ao longo das trajetórias de vida, a partir das vivências e experiências em diversos espaços sociais. Em determinados momentos, a própria escola atuou como força propulsora, em outros momentos, os movimentos sociais, por meio das redes de apoio. A atuação da família se deu de forma mais indireta, com exceção da família de Paty, que teve na tia a grande inspiração, por meio de práticas secundárias (LAHIRE, 2004), seja matriculando os filhos na escola e incentivando-os a estudar, seja preparando a merenda para a escola. Desse modo, as famílias contribuíram para a que os sujeitos desta pesquisa construíssem essa trajetória improvável de longevidade escolar.

É importante ressaltar que ao longo dos itinerários e percursos analisados, de acordo com as configurações sociais e as teias de relações nas quais os indivíduos se inseriam, eles sofriam novas influências, que contribuíam de maneira favorável para a longevidade escolar. Assim, outras instituições sociais para além da família e da escola foram centrais para esses bolsistas, como o coral da Igreja Católica que aproximou Augusta e o Movimento Negro, que propiciou a ela uma formação paralela à graduação. Assim como para Augusta, o Movimento Negro também esteve presente na trajetória de Ana, inclusive em seu itinerário profissional, mostrando-se decisivo no momento da construção tanto do objeto quanto do campo de pesquisa, e de Marcelo, por meio do cursinho pré-vestibular, que contribuiu para que, além de acessar a universidade, conseguisse permanecer e desenvolver estratégias de sobrevivência no meio acadêmico.

Cabe ressaltar a importância do IFP para a formação acadêmica e a conclusão dos estudos de pós-graduação. Em todos os casos analisados, os indivíduos já possuíam um potencial, mas para permanecer e concluir com êxito programas de pós-graduação em um sistema considerado de excelência, como a pós-graduação no Brasil, o apoio desse programa nas diversas fases foi fundamental. Como afirmou Augusta, realizar o mestrado não resolveu todos os seus problemas, mas lhe possibilitou refletir sobre a educação e a necessidade de se investir cada vez mais nessa área. Poder se dedicar aos estudos sem se preocupar em ter que trabalhar para se

manter a fez pensar nas condições da educação no País e na importância e necessidade das ações afirmativas para a graduação e pós-graduação.

A realização deste trabalho reforça a proposição apresentada no início de que as disposições para a longevidade escolar são construídas nas perspectivas disposicionalista (resultado de socialização anterior) e contextualista, pois os indivíduos vão se constituindo de acordo com as vivências interiores e com os contextos em que se inserem. Assim, o encantamento sentido por Dimir diante da alfabetização foi reforçado a partir do encontro com as artes, que se tornou para ele questão de vida e de pesquisa. Nas demais trajetórias ocorreram processos semelhantes, o que nos leva a reforçar a importância do estudo das trajetórias para a compreensão de casos singulares.

Este trabalho apontou também que os bolsistas apesar de virem de regiões diferentes do País e de trazerem diversificadas questões de pesquisa, trazem reflexões sobre o papel da educação, não apenas da pós-graduação, para a construção de mudanças na estrutura social e para a necessidade de investir nos programas de acesso e permanência de estudantes dos meios populares nos níveis mais elevados da educação brasileira.

Um apontamento iniciado e que merece, quem sabe, pode tornar-se uma questão de estudos futuros, é sobre a construção de políticas públicas de ações afirmativas para a pós-graduação, pois o acesso ao ensino superior (mesmo sabendo que a política de cotas de ingresso é insuficiente) já está ampliado e existe uma lei que garante a reserva de vaga para egressos de escolas públicas negros, indígenas e famílias com baixos rendimentos econômicos. No entanto, em relação à pós-graduação não há menção no âmbito das políticas públicas, o IFP foi um programa que fez diferença na vida dos sujeitos beneficiados, porém foi financiado por uma instituição particular. A partir do desenho desse programa foi elaborado o Programa Abdias Nascimento, que visa à concessão de bolsas para a pós-graduação, mas ainda estamos aguardando as políticas públicas de ações afirmativas para essa modalidade de ensino, que continua inacessível para muitos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Thomson, 2004.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de; Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, Débora Cristina. **Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 239-272.

AMÂNDIO, Sofia. Entrevista com Bernard Lahire: do homem plural ao mundo plural. **Análise Social**, ano 1, v. 202, n. 47, 2012. (não está no texto. Tirar da referencia)

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c. p.217-228.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: _____. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.81-126.

_____. O capital Social – notas provisórias. In: _____. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p.65-70.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: _____. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaina (Org.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-192.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2013**. Rio de Janeiro, 2013

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2011**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. **Plano Nacional da Pós-graduação 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2010. (Documentos Setoriais, v. 2). Disponível em: <<http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#app=c501&da7a-selectedIndex=0&5317-selectedIndex=0&dbcb-selectedIndex=0>> Acesso em: 17 jul. 2104.

BROOKE, Nagel. **Os 40 anos de Fundação Ford no Brasil: uma parceria para a mudança social**. [S.l.: s.n.]: [2002].

CAMPOS, Maria Malta. Da formação de professores de ciências à reforma da educação. In: BROOKE, Nagel. **40 anos de Fundação Ford no Brasil: uma parceria para a mudança social** [S.l.: s.n.]: [2002]. p. 97-131.

CARNOY, Martin. **A vantagem Acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.

COULON, A. **A Condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: **EDUCAÇÃO** como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. 476 p. (Coleção educação para todos, 7).

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FLICK, U. Entrevista Episódica. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som : um manual prático I. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

GOMES, N. L. A Universidade Pública como Direito dos (as) Jovens Negros(as):a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG –UNESCO. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO: MEC, 2007. p. 245-262. (Coleção Educação para todos).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese dos Indicadores Sociais Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012**. Rio de Janeiro, 2012.

LACERDA, Wânia Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis**: o caso dos iteanos. 2006, 417 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2006.

LAHIRE, Bernard. **O Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia**, n. 49, p. 11-42, set. 2005.

_____. **Retratos sociológicos**: disposições e variações. [S.l.]: Artmed, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Ática, 2004a.

LISBOA, Tereza Kleba. **As trajetórias de vida como construtos históricos sociais**. [S.l.: s.n.], [2014]. p. 1-11. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/abho4sul/pdf/Teresa%20Kleba%20Lisboa.pdf> >. Acesso em: 17 jul. 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**: o processo de escolha do curso superior. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetória feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e Escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.125-154

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. 361f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina. Universitários de camadas populares em cursos de alta seletividade: Aspectos subjetivos. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 11, p.229-242, 2010.

PIOTTO, Débora Cristina. Estudantes das camadas populares na USP: encontros com a desigualdade social. In: PIOTTO, Débora Cristina. **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 133-166.

PORTES, Écio Antônio. A vida universitária de estudantes pobres na UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, Débora Cristina. **Camadas populares e universidades públicas**: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 167-237.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006.

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

REZENDE, P. C. de. Modos de Participação das empregadas domésticas nas culturas do escrito, 2008, 241f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.).

Família e escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-123.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, L. F. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 31, p. 419-437, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Ação afirmativa na pós-graduação:** o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos. A difusão do Ideário Anti-racista nos pré-vestibulares para Negros e Carentes. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 225-244. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO: MEC, 2007. (Coleção Educação para todos).

SANTOS, Sales Augusto dos Santos. Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. In: **ESTUDOS Feministas**. Florianópolis, 2008. p. 913-929.

SANTOS, J. T. dos. Pós-Graduação em Direito e as ações afirmativas no Brasil: uma experiência induzida. **Revista Pós Ci. Soc.**, São Luís, n. 14, v. 7, jul./dez. 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SILVA JUNIOR, H. Ação Afirmativa: um produto genuinamente nacional. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações Raciais no Contexto Social, na Educação e na Saúde:** Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 241-266.

SILVA, A. da S.; PÁDUA, K. C. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, R. C. R. de. **Pesquisa, Educação e Formação Humana:** nos trilhos da História. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, J. S. **Por que uns e não outros?:** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Letras, 2003.

SILVA, Santuza Amorim; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro. **Pesquisa, Educação e Formação Humana:** nos trilhos da História. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 105-135.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: UNESCO, 2007. p. 141-164. (Coleção Educação para todos).

SILVÉRIO, Valter Roberto. O IFP e a ação afirmativa na pós-graduação brasileira. In: ZONISSEIN, Jonas; FERES JÚNIOR, João (Org). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. **Do seringal à Universidade**: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. **Quando o Ornitorrinco vai à universidade**: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP: escolarização e formação de habitus de estudantes universitários das camadas populares, 2010, 409 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**. Santa Catarina, [200-?]. Disponível em: <http://noticias.ufsc.br/2013/09/pos-em-antropologia-social-seleciona-candidatos-de-acoes-afirmativas-para-mestrado-e-bolsista-para-o-prodoc/> >. Acesso em: 18 nov. 2013.

VIANA, Maria José Braga; as práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, jan./jun. 2009.

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidade, 1998, 264f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: Algumas condições de possibilidade. In: **Família e Escola**: trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000 p. 45-60

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 32, v. 11, p. 226-237, maio/ago 2006.

APÊNDICE A – Ficha para informações preliminares e verificação de interesse

Meu nome é nome é Márcia Basília de Araújo, sou mestranda em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais e estou realizando uma pesquisa que tem como título "Longevidade escolar nos meios populares: disposições e estratégias dos bolsistas do Programa Internacional de bolsas da Fundação Ford no Brasil(IFP)." O questionário seguinte faz parte das estratégias de busca pelos sujeitos, que acordo como os critérios estabelecidos em conjunto com a orientadora, devem ter realizado, com o auxílio da bolsa do IFP, estudos de mestrado em instituições localizadas na região sudeste. Esclareço que nenhuma informação será divulgada sem prévia autorização. Ficarei muito agradecida se puder colaborar respondendo as questões propostas.

*Obrigatório

Nome *

Idade *

Ocupação atual *

E-mail *

Telefone *

Cidade onde reside atualmente *

Estado onde reside atualmente *

Instituição onde concluiu os estudos de graduação *

Programa de Pós-graduação com a bolsa do IFP: *

- Mestrado
 Doutorado

Instituição onde concluiu os estudos de pós-graduação com o benefício da bolsa do IFP: *

Ex: Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

Título da tese/dissertação: *

Ano de defesa da tese/dissertação: *

Aceita participar de entrevista sobre sua trajetória escolar? *

Sim

Não

APÊNDICE B - Ficha para Informações complementares

Meu nome é nome é Márcia Basília de Araújo e estou realizando uma pesquisa que tem como título "Longevidade escolar nos meios populares: disposições e estratégias dos bolsistas do Programa Internacional de bolsas da Fundação Ford no Brasil(IFP)." O questionário que se segue faz parte das estratégias de busca pelos sujeitos, que acordo como os critérios estabelecidos em conjunto com a orientadora, devem ter realizado, com o auxílio da bolsa do IFP, estudos de mestrado em instituições localizadas na região sudeste. Esclareço que nenhuma informação será divulgada sem prévia autorização. Ficarei muito agradecida se puder colaborar respondendo as questões abaixo:

*Obrigatório

Nome *

Idade *

Ocupação atual *

E-mail *

Telefone *

Cidade onde reside atualmente *

Estado onde reside atualmente *

Instituição onde concluiu os estudos de graduação *

Programa de Pós-graduação com a bolsa do IFP: *

- Mestrado
 Doutorado

Instituição onde concluiu os estudos de pós-graduação com o benefício da bolsa do IFP: *

Ex: Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais

Título da tese/dissertação: *

Ano de defesa da tese/dissertação: *

Aceita participar de entrevista sobre sua trajetória escolar? *

Sim

Não

Exercia alguma atividade profissional antes de iniciar o Mestrado? *

Sim

Não

Se sim, qual?

Precisou abandonar o trabalho quando iniciou o mestrado? *

Sim

Não

Se sim, por quê?

Qual seu nível de escolaridade atual? *

Está realizando algum curso atualmente? *

Sim

Não

Se sim, qual?

Onde cursou a graduação? *

Pública Municipal

Pública Estadual

Pública Federal

Particular, sem bolsa

Particular, com bolsa

Onde cursou o ensino fundamental? *

- Pública Municipal
- Pública Estadual
- Pública Federal
- Particular, sem bolsa
- Particular, com bolsa

Onde cursou o ensino médio? *

- Pública Municipal
- Pública Estadual
- Pública Federal
- Particular, sem bolsa
- Particular, com bolsa

Qual a composição do núcleo familiar na infância e juventude? *

- Pai, mãe
- Pai, mãe e irmãos
- Pai e irmãos
- Mãe e irmãos
- Outro:

Quantos irmãos você tem?

Qual a escolarização do pai? *

- Não frequentou escola
- Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a primeira e quarta série.
- Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a quinta e a oitava série

- Ensino fundamental
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Mestrado
- Doutorado

Qual a escolarização da mãe? *

- Não frequentou escola
- Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a primeira e quarta série.
- Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a quinta e a oitava série
- Ensino fundamental
- Ensino médio incompleto
- Ensino médio completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Mestrado
- Doutorado

Qual(is) a(s) principal(is) atividade(s) profissional(is) exercida por seu pai durante a sua infância e juventude? *

Qual(is) a(s) principal(is) atividade(s) profissional(is) exercida por sua mãe durante a sua infância e juventude? *

Você participou de movimento social organizado, pastoral, eclesial ou político durante a adolescência e juventude? Descreva as atividades. *

Em caso afirmativo você acredita que essa participação pode ter contribuído para a sua longevidade escolar?

Qual é a sua atuação profissional atualmente? *

Você ainda mantém algum vínculo com a Fundação Ford? *

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Do Estado De Minas Gerais - UEMG
 Faculdade De Educação – Campus De Belo Horizonte
 Programa de Pós-Graduação - Stricto Sensu
 Mestrado em Educação

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) participante:

Sou mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão da professora Santuza Amorim da Silva, cujo objetivo é descrever e analisar as estratégias de mobilização de bolsistas vindos de famílias dos meios populares para ingresso e obtenção de título de mestre por meio de ações afirmativas na pós-graduação através do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford no Brasil.

Sua participação nesse estudo é voluntária e ocorrerá através de dois instrumentos: ficha de identificação e entrevista narrativa episódica.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) fone Márcia - (31) 9324 89 29; Santuza (31) 32295900 ou pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da UEMG.

Atenciosamente

Mestranda

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data