

Inclusão vista por dentro: a experiência via Includsp*

The inclusion from the inside: the experience through Includsp

DÉBORA CRISTINA PIOTTO**

MARIA ALICE NOGUEIRA***



RESUMO – Pesquisas sobre a adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior no Brasil são recentes. Já estudos sobre o acesso e a permanência de estudantes das camadas populares nesse nível de ensino começam a surgir a partir de 1990 e privilegiam a investigação da experiência dos estudantes. O objetivo deste trabalho é discutir a experiência universitária de estudantes que ingressaram na USP por meio do Includsp (Programa de Inclusão Social da USP), destacando suas dimensões subjetivas. Para isso, são apresentadas entrevistas realizadas com seis estudantes de cursos mais e menos concorridos. O trabalho discute a maneira por meio da qual a USP surge em seus horizontes de possibilidades e as dificuldades oriundas da desigualdade social, apontando a importância da consideração da dimensão subjetiva nas pesquisas e na formulação de políticas de ações afirmativas.

Palavras-chave – Ação afirmativa. Universidade pública. Camadas populares.

ABSTRACT – Researches on the adoption of affirmative action policies in higher education in Brazil are recent. On the other hand, studies on access and retention of students from lower classes at this level of education begin to emerge from 1990 and endorse the research experience of students. The aim of this paper is to discuss the university experience of students entering USP through Includsp (USP Social Inclusion Program), emphasizing its subjective dimensions. For this, are presents interviews with six students on courses most and less competitive. The paper discusses the way by which the USP appears on the horizon of possibilities and the difficulties arising from social inequality, pointing to the importance of considering the subjective dimension in research and formulation of affirmative action policies.

Keywords - Affirmative action. Public university. Low-income classes.

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre a adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior no Brasil são relativamente recentes. Debates sobre a legalidade ou constitucionalidade dessas ações sobre os critérios a serem adotados (sociais ou raciais) ou, ainda, sobre os efeitos de tais medidas para a qualidade da educação universitária tem se intensificado a partir do ano de 2002 (data da primeira adoção de cotas em universidades estaduais do Rio de Janeiro), como atestam, por exemplo, os trabalhos de Moehlecke (2002; 2004), Tragtenberg et al. (2006), Bittar e Almeida (2006), Guarnieri e Melo-Silva (2007).

Já pesquisas sobre o acesso e a permanência de estudantes das camadas populares no ensino superior

começam a surgir, no Brasil, a partir da década de 1990. Trabalhos como os de Portes (1993; 2001), Viana (1998) e Silva (1999) investigam os processos e as práticas que permitem compreender condições que possibilitam trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. Mais recentemente, e valendo-se da contribuição desses estudos, outras pesquisas, como as de Barbosa (2004), Almeida (2006), Zago (2006), J. Souza (2009), M. Souza (2009), continuam a se debruçar sobre a presença de estudantes pobres em universidades públicas. Tanto as pesquisas mais recentes quanto as pioneiras, diferentemente dos trabalhos que focam mais diretamente políticas de ações afirmativas, privilegiam a experiência dos estudantes para discutir as dificuldades, as possibilidades e os desafios dessa presença no ensino superior.

*Agências Financiadoras: CNPq e Fapesp.

**Doutora em Psicologia Escolar pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (São Paulo, SP, Brasil) e Professora na Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto, SP, Brasil). *E-mail*: <dcpiotto@usp.br>.

***Doutora em Ciências da Educação pela Université Rene Descartes, Paris V (Paris, França) e Professora na Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, MG, Brasil). *E-mail*: <malicen@terra.com.br>.

Na interface dessas duas vertentes de investigação, o presente trabalho discutirá a experiência universitária de estudantes egressos de escolas públicas, destacando as dimensões subjetivas desta experiência em uma instituição pública de ensino superior de grande prestígio, no marco da adoção de uma política de ação afirmativa. Mais especificamente, este texto analisará a experiência de estudantes que ingressaram na Universidade de São Paulo por meio do Inlusp (Programa de Inclusão Social da USP).

Desde o ano de 1995, a Universidade de São Paulo vinha discutindo a necessidade de medidas que visassem à criação de um sistema para a ampliação de estudantes negros entre seus alunos (MUNANGA, 2010). Todavia, onze anos mais tarde e após muitos embates e várias disputas, essa Universidade adotou, ao invés de cotas raciais, um sistema de bonificação, cujo critério seria socioeconômico (BALBACHEVSKY, 2010).

Foi assim que, em 2006, a Universidade de São Paulo criou o Inlusp – Programa de Inclusão Social da USP – que tem, entre seus principais objetivos, o de ampliar o número de alunos de escolas públicas na USP. Naquele ano, a Universidade decidiu, em caráter experimental, acrescentar 3% na nota final das duas fases do vestibular para os estudantes provindos de escolas públicas. Em 2007, esse bônus foi mantido e no ano de 2008 a possibilidade de acréscimo na nota final foi de até 12%, ao se considerar a nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e do PASUSP (Programa de Avaliação Seriada da USP).¹

Segundo análise do impacto do Inlusp no perfil dos ingressantes da USP, a porcentagem de alunos matriculados provenientes do Ensino Médio público foi, com a adoção do bônus, de 26,7% em 2007 e 26,3% em 2008 (PIMENTA et al., 2008). Essas taxas, ainda segundo tal análise, representam uma contenção da tendência de queda no número de alunos provindos de escolas públicas desde 2006, quando esses alunos representavam 24,7% do total de matriculados (PIMENTA et al., 2008). Uma simulação feita a partir da tendência observada desde 2005 mostrou que, sem o acréscimo do bônus de 3%, a porcentagem de alunos egressos da rede pública de ensino seria ainda menor nos anos de 2007 e 2008. Todavia, com o aumento do bônus, em 2009 a taxa de aprovação de alunos egressos de escolas públicas cresceu 12,7%, resultando na maior participação de estudantes formados na rede pública de ensino médio desde 2001: 29,3% (AUMENTA..., 2009). O aumento foi ainda mais expressivo em cursos altamente concorridos como o de Medicina, chegando a porcentagem de estudantes oriundos de escolas públicas a 37,7% do total de aprovados (INCLUSÃO..., 2009). Entretanto, em 2010, a proporção de alunos egressos da rede pública de ensino matriculados na USP caiu para 26% (CAI..., 2010).

Em que pesem essas oscilações, de forma geral o número de egressos do ensino médio público na Universidade de São Paulo tem-se mantido pequeno e desproporcional em relação à situação do ensino médio no país, já que 86% dos jovens brasileiros cursam esse nível em instituições públicas de ensino (IBGE, 2009).

Em um contexto de grande restrição como é o caso do acesso ao ensino superior no Brasil,² que aumenta quando se trata do ensino superior público e é ainda maior no caso das universidades públicas paulistas (CAI..., 2010), conhecer a experiência de estudantes que conseguiram “furar a barreira” na Universidade de São Paulo talvez possa indicar-nos questões presentes também na experiência de outros estudantes pobres em outras universidades públicas.

Em relação ao desempenho dos alunos que ingressaram na Universidade de São Paulo por meio do Inlusp, dados relativos a 2007 mostram que a média desses estudantes (6,3) ficou um pouco acima da média dos demais estudantes, que foi igual a 6,2. Além disso, do total de 118 cursos oferecidos pela USP, em 64 deles os estudantes que se beneficiaram do bônus para o ingresso na USP tiveram média superior ou igual à média geral (PIMENTA et al., 2008). Esses dados estão em consonância com outros estudos sobre políticas de ações afirmativas no Ensino Superior público que mostram que os alunos beneficiados por essas políticas possuem rendimento igual ou superior aos demais colegas (ver, a título de exemplo, o trabalho de Queiroz e Santos, 2006).

Não obstante a importância desses resultados, consideramos relevante também obter informações mais qualitativas em relação à experiência dos estudantes egressos da rede pública ingressantes na USP via Inlusp.

Para isso, realizamos entrevistas com seis estudantes da Universidade de São Paulo, egressos de escolas públicas de ensino médio e ingressantes via Inlusp, de cursos que se localizam na cidade de São Paulo, dos *campi* Butantã e USP-Leste, sendo três estudantes dos cursos mais concorridos e três dos menos concorridos no ano de 2008.

A opção por entrevistar estudantes dos cursos mais e menos concorridos decorreu de um dos efeitos do Inlusp: o aumento significativo do número de egressos de escolas públicas nos cursos mais concorridos da USP, o que trouxe a necessidade de se conhecer a realidade vivida por esses estudantes. Por outro lado, a maior parte das vagas oferecidas pela Universidade está concentrada em cursos menos concorridos, o que, por sua vez, tornou a consideração deles indispensável. Além disso, o perfil socioeconômico do alunado varia, em certa medida, conforme a maior ou menor seletividade que caracteriza cada um dos cursos oferecidos, tendo sido necessário,

assim, conhecer as diferentes realidades vivenciadas pelos estudantes que cursam graduações diversas.³

A escolha dos cursos foi feita com base no critério relação candidato/vaga. Foram selecionados os cursos mais e menos concorridos no ano de 2008 dentre os existentes nos *campi* de São Paulo. Dentre os mais concorridos, figuram os cursos de Publicidade e Propaganda, Relações Internacionais e Jornalismo, e, dentre os menos, estão os cursos de Ciências da Natureza, Música e Ciências da Atividade Física.

Todos os estudantes entrevistados estavam cursando o quarto semestre da graduação. Esse critério justificase pela necessidade de que os estudantes não estivessem realizando o primeiro ano do curso, pois esse período inicial é marcado por muitos “choques” e por grande “estranhamento” (COULON, 2008). Assim, consideramos que a partir do segundo ano, tendo já passado o impacto da chegada, os estudantes estariam mais inclinados a pensar e compartilhar suas experiências. Ademais, os alunos oriundos da rede pública, que estavam cursando o segundo ano da graduação em 2008, eram aqueles que ingressaram na Universidade na segunda edição do Inclusp, permitindo considerar, assim, algum acúmulo na experiência do Inclusp, ainda que bastante pequeno.

Outro critério para a escolha dos estudantes entrevistados foi o de que tivessem realizado, no máximo, até dois anos de curso preparatório para o exame vestibular. Essa condição tem como objetivo procurar limitar o “efeito cursinho” (WHITAKER, FIAMENGUE, 2001).

A indicação de estudantes que preenchessem esse perfil foi feita pela Pró-Reitoria de Graduação da USP, que forneceu uma lista de alunos, com alguns dados pessoais, que preenchessem todos os critérios mencionados anteriormente, dos três cursos mais e menos concorridos dentre os oferecidos nos *campi* de São Paulo no ano de 2008.

As entrevistas versaram sobre a trajetória escolar e a experiência universitária dos estudantes. Para sua realização nos apoiamos na discussão de Bosi (1979) sobre a questão da memória. Entendendo a memória como atributo humano estreitamente dependente da vida social e por esta alimentada (QUEIROZ, 1988), Bosi não a concebe como algo exclusivamente individual, na medida em que a família ou o grupo exerce função de testemunha das experiências relatadas, e o “conjunto das lembranças é também uma construção do grupo em que a pessoa vive” (1993, p. 281). Também, para a realização das entrevistas, baseamo-nos em contribuições teórico-metodológicas de Gonçalves Filho (2003), que afirma ser necessária calma no olhar e no ouvir da entrevista, permitindo que o *outro* seja realmente *outro* e não uma ideia apressada que dele temos.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal. Depois de completada a transcrição de cada entrevista, foi entregue uma cópia para cada estudante visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também permitir ao entrevistado realizar mudanças em seu relato, caso desejasse. Solicitamos autorização para a utilização das entrevistas em suas formas finais, garantindo sigilo e anonimato. De acordo com a necessidade, bem como com a disponibilidade dos estudantes, com alguns deles foram realizadas duas entrevistas; assim, no total, foram realizadas nove entrevistas.

Durante as entrevistas, procuramos respeitar os caminhos escolhidos para a recordação e narrativa das trajetórias escolares, na medida em que são o “mapa afetivo e intelectual da sua experiência e da experiência de seu grupo” (BOSI, 1993) e já trazem em si informações relevantes à pesquisa. Ou seja, o que e como se relatou constituíram informações importantes. Ao longo do depoimento, todavia, buscamos garantir que alguns pontos fossem abordados, como, por exemplo, relação com professores e colegas, desempenho escolar, entre outros.

Em que pese o respeito aos caminhos escolhidos pelos entrevistados para a narrativa de suas trajetórias, há limites para uma postura que se poderia denominar “não diretiva”. Thiollent (1987) afirma que, se levada ao pé da letra, a não diretividade impossibilitaria qualquer tipo de investigação. Daí a introdução de questões no roteiro, que foram feitas quando os estudantes não as mencionaram ou quando desejamos aprofundá-las.

A análise das entrevistas se realizou, primeiramente, através de um processo de “imersão” no material, por meio de leituras e releituras sucessivas das transcrições. Conforme Michelat (1987), as repetidas leituras permitem uma espécie de impregnação, suscitando interpretações pelo relacionamento de elementos diversos. Apoiando-se na compreensão psicanalítica, este autor define o que entende por interpretação: “[...] significa que, além da literalidade da frase, tenta-se reconstituir sua tradução interpretativa incluindo sequências de significação mais ou menos longas” (MICHELAT, 1987, p. 205).

Cada entrevista foi, portanto, considerada e analisada em sua singularidade e totalidade. Esta análise, por sua vez, contribuiu para a construção de categorias desenvolvidas na análise horizontal. Tais categorias foram levantadas a partir do próprio material disponível através do agrupamento de temas recorrentes nas várias entrevistas ou que estavam, de alguma forma, relacionados.

As entrevistas permitiram levantar várias questões acerca da experiência universitária de estudantes que ingressaram em uma universidade pública de prestígio no marco da adoção de uma política de ação afirmativa.

No presente trabalho, no entanto, discutiremos duas delas, pelo destaque que tiveram nos relatos dos estudantes, bem como pela importância que essas questões trazem para se pensar a presença de estudantes pobre no ensino superior público. Assim, no próximo item trataremos sobre como a USP surgiu no horizonte de possibilidades de estudantes das camadas populares; a seguir, discutiremos as dificuldades de relacionamento enfrentadas por eles no interior da universidade e, por fim, teceremos algumas considerações a título de conclusão.

A USP NO HORIZONTE DE POSSIBILIDADES DOS ESTUDANTES: “A CAUSALIDADE DO IMPROVÁVEL”

Uma das dificuldades enfrentadas para alcançar um dos principais objetivos do Inclusp – o aumento do número de alunos de escolas públicas na USP – é estimular tais alunos a prestar o exame para o ingresso nessa Universidade. Ilustração desse fato é a reincidência sobre de isenções da taxa de inscrição no vestibular da Fuvest (Fundação para o Vestibular) oferecidas a alunos da rede pública de ensino por meio de um processo de seleção socioeconômica. Em 2007, por exemplo, a Fuvest dispôs um total de 65 mil isenções, das quais mais da metade não foi aproveitada, já que apenas 32 mil alunos se inscreveram e, desses, somente 30.647 obtiveram a isenção (FUVEST..., 2007).

Os estudantes entrevistados na presente pesquisa consideravam que estudar em uma universidade pública era algo inacessível a eles, sendo a possibilidade de estudar na USP ainda mais remota, caracterizada como “impossível”, “coisa de outro mundo” ou, ainda, destinada apenas a quem sempre frequentou escolas particulares. Como surge, então, a USP em seus horizontes de possibilidades?

Para alguns dos estudantes entrevistados, esta questão foi fundamental para o rumo de seus percursos escolares. Nas diferentes histórias relatadas, parece existir uma circunstância ou, mais particularmente, uma pessoa que sinaliza a esses estudantes tal possibilidade.

A trajetória da estudante de Relações Internacionais, Karina, 27 anos, parda,⁴ é um exemplo disso. Filha de um montador de forro que completou o ensino fundamental e de uma dona de casa que interrompeu os estudos antes da 8ª série, ambos originários do Estado de Pernambuco, moradora da zona leste da cidade de São Paulo, trabalhou durante sete anos como recepcionista em uma clínica oftalmológica e cursou nutrição em uma escola técnica na esperança de que tal formação lhe permitisse obter outro emprego que, por sua vez, lhe permitisse arcar com as despesas de um curso superior em uma faculdade particular. Embora sempre tenha sido boa aluna, tendo

inclusive procurado uma escola técnica por acreditar que esta lhe ofereceria ensino de melhor qualidade, Karina não cogitava prestar vestibular para ingressar em uma universidade pública. Essa estudante sempre desejou continuar sua escolarização, cursando Ensino Superior. Mas, de um desejo de criança, quando ela acreditava que bastaria seguir estudando para chegar à faculdade (“... quando você está na segunda, terceira, quarta série, parece que é fácil, né. Você sai, vai um passo, um passo, um passo e você chega lá...”⁵), o acesso a esse nível de ensino tornou-se um “sonho muito distante”. Não obstante tenha recebido incentivos de uma professora de literatura do ensino médio de quem ela gostava muito para prestar vestibular, essa possibilidade lhe parecia tão absurda, em virtude das lacunas em sua formação escolar, que ela “nem prestava muito atenção”, considerando que a professora “não batia muito bem da cabeça”. A única possibilidade que Karina conseguia enxergar em seu horizonte era a realização de uma faculdade particular. Contudo, não podendo arcar com os custos de uma graduação com o salário que recebia na clínica e não tendo obtido colocação como técnica em nutrição, Karina realizava cursos, como de computação e inglês, que acreditava poderiam aumentar suas chances de conseguir um emprego mais bem remunerado que lhe permitisse pagar uma faculdade.

Foi em um desses cursos que a USP surgiu em seu horizonte de possibilidades. No curso de inglês, 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. A estudante fala de como essa sugestão surgiu:

E aí fiz curso de computação, curso de inglês, sempre um por vez, porque não dava para [pagar]... e, ao mesmo tempo, procurando emprego melhor. Só que não conseguia nem uma coisa nem outra. Ainda era difícil para pagar faculdade e os cursos ainda não me abriam as portas. Até que uma professora do curso de inglês me falou: “Poxa, você é tão dedicada aqui no curso de inglês; se esforça, por que você não tenta uma faculdade pública? Se você estudar, você consegue passar”. Isso já fazia sete anos que eu tinha saído do colegial. [...] E ela falou: “Não, se você estudar, você consegue”.

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 e que marca a realidade de tantos jovens pobres como ela: querem um emprego melhor para poder arcar com os custos do ensino superior, porém, para obter um posto assim, é exigido que tenham curso superior. Ao longo de seu relato, Karina demonstra grande apreço e admiração pelo trabalho docente, e exemplificando a importância

que os professores têm e tiveram em sua trajetória, ela retoma a sugestão de sua professora de inglês, indicando que tal ideia esteve presente no início da trajetória que a levou à Universidade de São Paulo: “E o fato de uma professora, lá no comecinho, ter me falado: ‘poxa, você consegue’, eu dou muito valor ao que o professor diz, às dicas [...]”.

É importante observar que sua sugestão foi semelhante aos incentivos recebidos da professora de literatura do ensino médio, porém em outro momento da trajetória de Karina. Tal fato nos remete à impossibilidade de formulação de projetos de longo prazo que marca as trajetórias de estudantes pobres que ingressam tardiamente no ensino superior, conforme discute Viana (2000).

Não obstante essa diferença temporal, outro fator também distinguia essa professora das demais: ela cursava Letras na USP. Além de incentivá-la e de lhe dar informações, por exemplo, sobre a existência de cursinhos populares, a figura da professora de inglês, sendo aluna da USP, parece-nos que, de alguma forma, aproximou Karina da possibilidade de ela também poder ser aluna desta Universidade.

Karina fala sobre a imensa desinformação existente acerca da universidade pública para o jovem pobre e da falta de perspectiva de acesso ao ensino superior público como oriunda também dessa falta de informação.

[...] eu não entendia direito como... no colégio... porque ninguém parou e explicou: “olha, faculdade particular é legal, mas a universidade, que está preocupada com pesquisa, que está preocupada com... é muito melhor. E tem um outro tipo de visão”. Ninguém senta com a gente para explicar isso. E eu não entendia direito. E... só que eu sabia que a USP era importante, que era boa, mas eu não entendia porque. Eu não sabia: “ai, só porque é gratuita, deve ser por isso, né?” [risos]. Não entendia direito. Então eu imaginava que era impossível: “imagina, uma pessoa que...”. Aí quando eu lia matéria sobre a USP, quando alguém falava alguma coisa, eu falava: “ah, lá é para quem fez... é... fez colégio particular a vida inteira. Porque uma pessoa que fez escola pública, imagina, não... não consegue entrar”. E isso acaba ficando na... Então [pensava] “eu nunca vou conseguir fazer faculdade porque desse jeito não tem como mesmo”. E, aí, depois quando você começa a se familiarizar mais com o assunto, aí eu já achei que era possível.

A “familiarização com o assunto”, que permitiu que a Universidade de São Paulo surgisse como uma possibilidade no horizonte de Karina, parece ter-se iniciado com a frequência a um cursinho popular. E essa, por sua vez, ocorreu graças ao estímulo de uma professora de inglês, aluna da USP, que mostrou a ela que estudar em uma universidade pública era possível.

Outro estudante que viveu uma situação semelhante foi Fernando, aluno do curso de Publicidade e Propaganda. Esse estudante de 27 anos, cor parda, filho de um pedreiro aposentado que estudou até a 4ª série do ensino fundamental e de uma merendeira que recentemente completou o ensino médio, morador de uma cidade da região metropolitana de São Paulo, onde realizou toda sua escolarização, queria ser jogador profissional de futebol, sonho que buscou realizar até os 18 anos, quando, ao terminar o ensino médio, abandonou a ideia e passou a trabalhar como representante de vendas de uma editora de revistas. O trabalho ocupava lugar central em sua vida; Fernando relata que a preocupação principal, tanto sua quanto a de seus colegas de escola, era a de “primeiro se estabelecer financeiramente para depois pensar na vida. O medo pior era ficar sem trabalhar porque, se você ficar sem trabalhar, você não ia ter como se sustentar [...]”. Trabalhando como vendedor de revistas, Fernando relata que fazia visitas a várias instituições de ensino superior, públicas e privadas, mas afirma que isso não o aproximou da ideia de fazer um curso superior. Ao conhecer a hierarquia existente entre as diversas universidades, considerava que cursar uma faculdade particular não lhe traria oportunidades de melhorar suas condições de vida, e ingressar em uma universidade pública era algo impossível para ele, “porque o que a gente escutava do acesso na faculdade pública era coisa de outro mundo. A pessoa que teve um ensino público, estadual ou municipal, não conseguiria entrar numa faculdade, né, a gente tinha essa visão”. Um primeiro estímulo para estudar em uma instituição pública de ensino superior partiu de seu cunhado, que tinha cursado FATEC (Faculdade de Tecnologia), realizado pós-graduação, gostava de estudar e sempre cobrava de Fernando a continuidade dos estudos. Mas, para almejar estudar na USP, parece também ter concorrido outra situação. Numa ocasião em que estava vendendo assinaturas no *campus* Butantã da USP, Fernando conheceu uma estudante do curso de Psicologia que já havia trabalhado naquele mesmo emprego, conhecendo, inclusive, seu chefe, e que ingressara na USP depois dessa experiência de trabalho. Fernando narra o que o marcou nesse episódio:

[...] e eu achei isso interessante de ela ter trabalhado lá e ter conseguido passar na universidade, isso foi uma coisa que me marcou assim porque até conversando um pouquinho com ela no dia, eu não lembro se ela estudou em escola pública ou particular, se ela fez cursinho, eu não lembro disso, mas o que me marcou foi que ela tinha o mesmo trabalho que eu e consegui passar na universidade. [Eu já] Tinha pensado vagamente em fazer faculdade, nunca USP, a USP nunca, antes de eu encontrar essa moça aqui na USP, nunca tinha pensado nisso. No dia, acho que eu pensei: “será que eu conseguiria fazer isso? Seria interessante entrar na USP”.

O fato de conhecer alguém que ocupara o mesmo lugar que ele e que era estudante da USP parece ter apontado para Fernando uma possibilidade que ele nunca vislumbrara antes: a de que ele 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.

Outra trajetória em que houve uma situação que contribuiu para que a USP surgisse no horizonte de possibilidades de um estudante das camadas populares foi a de Regiane, aluna do curso de Ciências da Natureza. Porém, diferentemente dos casos anteriores, o que lhe sinalizou a possibilidade de estudar na USP não foi uma pessoa, mas um cartaz. Regiane, 29 anos, cor parda, filha de um operário em empresa de pavimentação, aposentado, originário da Bahia, que estudou até a 4ª série, e de uma dona de casa, sergipana, que concluiu a 7ª série do ensino fundamental, conciliou o ensino médio no período noturno com o trabalho em uma lanchonete. Embora sempre tenha gostado de estudar, avaliando que a qualidade do ensino médio que cursara fora bastante precária, Regiane via como nulas as chances de prosseguir sua escolarização após a conclusão desse nível de ensino: “Aí continuei trabalhando, falei: ‘vou fazer o quê? Terminei o segundo grau desse jeito – acabou.’” Após sete anos trabalhando na lanchonete e sem tempo e disposição para estudar, Regiane, diante da intenção do proprietário de vender o comércio, fez um “acordo” trabalhista, deixando o emprego para poder se preparar para a realização de concursos públicos. Estudando em casa sozinha com livros e materiais que possuía, Regiane depara-se com a possibilidade de poder estudar na USP completamente por acaso. Em certa ocasião, ela passou defronte à escola onde estudara e viu um cartaz que informava sobre o Inclusp e a possibilidade de obter isenção do valor da taxa de inscrição do vestibular. Seu relato mostra a importância que esse cartaz teve em sua trajetória:

Aí um belo dia, eu vi que a USP estava tendo Inclusão Social, que você podia fazer sem pagar, mas até aí eu nunca tinha... não me lembro de momento nenhum de ter passado... sequer passado a possibilidade de falar assim: “ei, a USP existe. Existe e você pode entrar”. Eu sabia da existência da faculdade e tudo, mas jamais me via assim: “eu posso fazer, eu posso pensar nisso”, isso não passava pela minha cabeça. [...] Porque eu estava sem trabalhar, tinha pouco dinheiro em casa, o dinheiro que eu tinha era só para tentar me manter e para você participar da seleção, você precisa ter, no mínimo, cento e dez reais para você conseguir fazer. Para quem não tem, cento e dez reais é significante. E aí eu falei: “bom, eu vou tentar”. [...]

A isenção da taxa do vestibular teve grande relevância simbólica para Regiane, importância que aparece no

entusiasmo com que ela relata os procedimentos pelos quais teve de passar para conseguir realizar o exame do vestibular gratuitamente: “Foi todo um processo, acho que até de você ir lá, a coisa mais simples, levar os primeiros documentos, eu acho que isso é fundamental, a pessoa nunca vai esquecer, né, vai fazer parte da vida, pelo menos para mim [...]”. Importância também revelada pela alegria quando soube da obtenção da isenção: “Aí eu fiz e fui fazendo os processos, aí depois eu vi o resultado, que eles aceitaram e eu fiquei superfeliz, né: ‘ai, que bom’.” O processo para conseguir isenção da taxa de inscrição na Fuvest foi tão importante na construção do caminho até o ingresso na USP para essa estudante, que ela se confunde comparando a isenção com a aprovação no vestibular: “Aí, eu vi o resultado da Fuvest, que eu passei... que eu passei, não, que eu consegui a isenção. Aí, eu fiquei superanimada”. Assim, para Regiane, a possibilidade de entrar na USP foi sendo construída aos poucos, “degrau por degrau”, sendo que o cartaz do Inclusp permitiu o primeiro passo nessa direção.

Os relatos de Karina, Fernando e Regiane apontam para a mediação realizada por uma pessoa ou por uma circunstância que foi fundamental para que a intenção de estudar na Universidade de São Paulo surgisse como uma possibilidade nos horizontes desses estudantes.

A mudança que tais ocasiões proporcionaram à trajetória dos estudantes nos parece poder ser compreendida em referência à discussão feita por Bourdieu acerca do que ele chama de “escolha do destino” (1998a) ou “causalidade do provável” (1998b).

Para o autor, as aspirações, os projetos e até mesmo os desejos mais íntimos são expressões daquilo que é *objetivamente* possível (isto é, em termos de chances estatísticas) a um indivíduo, em função de seu pertencimento social. As esperanças subjetivas são, para Bourdieu (1998a), “oportunidades objetivas intuitivamente apreendidas e progressivamente interiorizadas” (p. 49). Assim, “escolhe-se” aquilo para o que já se estava socialmente predestinado, excluindo-se, com isso, a possibilidade de se desejar o impossível. Ainda segundo o autor, “Tudo se passa como se [...] o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuésse, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem” (1998b, p. 111).

A expressão “isso não é para nós” constitui, para Bourdieu, a interiorização de uma necessidade e indica, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição. No caso dos estudantes entrevistados, ingressar na USP era “impossível” tanto no sentido de que eles não detinham os meios e os recursos para serem aprovados no vestibular quanto no sentido de que não lhes era autorizado tentar ingressar numa universidade como esta. Ao afirmarem que a USP era “coisa de outro mundo” ou para quem só

estudou em escolas particulares eles dizem, ao mesmo tempo: “não vamos conseguir” e “não podemos tentar”.

Tais questões nos ajudam a compreender por que os estudantes entrevistados consideravam o ingresso na USP como algo inteiramente fora de seus horizontes. Mas, como explicar que esses mesmos estudantes passam a considerar tal possibilidade? Como entender a causalidade do *improvável*?

De fato, para Bourdieu (1998b), os desejos ou os planos para o futuro de um indivíduo são resultados da interiorização das chances possíveis de realização de tal ou qual intento, para a *média* da categoria social à qual ele pertence. Contudo, a regulação de seu comportamento se dá também por meio de uma “estimativa empírica”, ou seja, com base em dados da realidade vivida. Nesse sentido, determinados eventos externos podem modificar a percepção interna de um indivíduo quanto às suas possibilidades de alcançar determinado bem ou posição.

É isso o que nos parece ter ocorrido com os estudantes entrevistados.

Karina só passou a cogitar a possibilidade de ingressar na USP após ter sido incentivada por sua professora de inglês, aluna do curso de Letras dessa mesma instituição e de quem, podemos supor, a estudante se sentisse socialmente próxima, já que se trata de um curso de baixa seletividade.

Regiane começou a cogitar a possibilidade de prestar o vestibular para a USP quando viu o cartaz do Inlusp no portão da escola onde estudara. Ter sabido da existência de um programa de inclusão social nessa Universidade e ter obtido a isenção da taxa do exame da Fuvest parecem ter significado para essa estudante a descoberta de que nessa instituição também poderiam ingressar estudantes com condição social semelhante à dela.

E, por fim, Fernando – caso mais emblemático dessa discussão –, embora nunca tivesse cogitado estudar na USP, após conhecer uma estudante dessa instituição com o mesmo nível social e que trabalhara no mesmo local que ele, ou seja, que ocupara no passado aquele mesmo lugar social, passou a considerar essa possibilidade. Assim, a USP passou a figurar em seu horizonte de possibilidades a partir da mediação de uma pessoa próxima socialmente, mas que conseguira obter uma condição educacional antes vista como impossível de ser alcançada.

Fazer com que estudantes histórica e socialmente excluídos do ensino superior possam almejar ingressar em uma universidade é um desafio não só para o Inlusp, mas também para outros programas de ação afirmativa. Sobras de vagas reservadas a alunos ingressantes por cotas, sejam elas raciais, sociais ou para egressos de escolas públicas não são incomuns e refletem essa dificuldade. Por isso, consideramos importante a discussão de como o ingresso em uma universidade pública pode começar a fazer parte dos horizontes de estudantes que sequer imaginavam essa

possibilidade, discussão essa que implica a consideração da dimensão subjetiva de suas experiências.

Com isso, entretanto, não se está aqui afirmando que as situações relatadas foram as responsáveis pelo fato de esses jovens serem hoje estudantes da USP. O que procuramos evidenciar foi que os episódios narrados nos pareceram constituir momentos de inflexão na trajetória desses estudantes.

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.

Não obstante, é sobre a vivência no interior da USP que os estudantes relatam mais dificuldades. Além daquelas de ordem financeira, eles também enfrentam dificuldades de adaptação ao mundo acadêmico universitário. “O tempo do estranhamento” (COULON, 2008) é ainda mais difícil por conta de sua origem social modesta e pela precária educação escolar previamente recebida.

O início da experiência de Luísa, 27 anos, branca, no curso de Música, foi marcado por esse estranhamento. Sua mãe concluiu o ensino fundamental e, apesar de seu pai ter realizado tardiamente um curso superior, a condição financeira familiar não lhe permitiu realizar curso preparatório para o primeiro vestibular que prestou na universidade federal do Estado do qual é proveniente. Tendo se preparado sozinha para esse exame, Luísa foi aprovada e realizou o curso de Relações Públicas. No último ano da graduação, resolveu prestar vestibular para o curso de Música da USP, tendo novamente se preparado sozinha para esse exame. Aprovada, essa estudante mudou de Estado e, não obstante sua experiência universitária anterior, relata que o começo de sua nova experiência foi bastante difícil.

Não tendo nenhum músico na família, Luísa aprendeu a tocar piano sozinha. Posteriormente, interessou-se pelo violoncelo, mas seu aprendizado com esse instrumento ocorreu por meio de projetos existentes em sua cidade natal, nunca tendo cursado escolas de música. Essa forma assistemática de estudo resultou em falhas na sua formação musical que ela descobriu ao ingressar no curso de Música:

E quando eu cheguei aqui, eu vi que eu tinha muitas lacunas na minha formação musical, e eu fiquei meio desesperada, porque é muito diferente do que você encontra das pessoas que entram aqui, porque as pessoas tiveram uma formação sólida e desde sempre, contínua.

Luísa afirma que tem de “estudar muito para tirar uma nota medíocre”. Essa estudante parece se ressentir das dificuldades enfrentadas em virtude de sua formação musical inicial e tem de lutar para não se deixar abater pelo “desnível” existente entre ela e os colegas.

Muitas vezes, é na relação com os colegas que os estudantes percebem “defasagens”. Essas diferenças, no entanto, dizem respeito não apenas a aspectos acadêmicos, mas também sociais. E é aí que nos parece residir o maior e mais importante fator de dificuldade para os estudantes oriundos das camadas populares no interior da universidade. É na relação com os colegas que eles experimentam as dores da convivência com a desigualdade social, sendo essa uma das principais dificuldades enfrentadas em suas experiências universitárias e da qual trataremos a seguir.

SUBJETIVIDADE E AÇÕES AFIRMATIVAS: AS DIFICULDADES DE RELACIONAMENTO COM OS COLEGAS

As dificuldades de relacionamento enfrentadas pelos estudantes entrevistados são oriundas, grandemente, da desigualdade social existente entre eles e os colegas.

Luísa afirma que sua relação com os colegas de turma é “normal” no que se refere à convivência social, mas que, embora existam, são poucos os relacionamentos lá forjados que leva para sua vida pessoal. A explicação de Luísa para esse fato remete-nos a uma indignação com efeitos da desigualdade social, que ela define como intolerância:

[...] é que, às vezes, tu percebe que tu precisa fazer tanto para chegar a entrar, sei lá, em geral, nos lugares, e daí, eu não sei, às vezes, as pessoas parece que não fazem nada e estão ali, parece que nem estão entendendo o que está acontecendo na vida delas e isso aí... eu fiquei intolerante, isso é uma porcaria.

Contudo, além da falta de tolerância, a relação com os colegas de turma também é dificultada pela enorme disparidade existente entre o mundo deles e o de Luísa. Segundo a estudante:

[...] o pessoal tem dinheiro. Estudar Música, tipo, não é para quem não tem dinheiro, né. Então, a maioria das pessoas é, sei lá, classe média alta, alguma coisa assim. A maioria, acho que ninguém estudou em escola pública, todo mundo estudou em escola particular. É outra realidade, é outra cabeça, são outras coisas que as pessoas vivenciam e acho que eu talvez nunca vá entender o ponto de vista deles, e eles também nunca vão entender o meu. Aí são mundos que não se misturam, de uma certa forma, né, por mais que a gente esteja no mesmo lugar, fazendo Música.

O encontro com a desigualdade social também marcou o início da convivência de Karina, estudante do curso de Relações Internacionais, com os colegas. Estando Karina em um curso de alta seletividade, o perfil socioeconômico dos colegas a chocou:

No começo, eu estranhava muito e achava um absurdo eles reclamarem tanto da vida. [...] Como eles podem falar sobre pessoas pobres se eles não conhecem, se eles não sabem exatamente como é? Então, como eles podem estar aqui debatendo sobre Marx, sobre Sociologia, se eles não sabem realmente como as coisas funcionam?. [...] No começo é bem estranho, mas depois você vai mais ou menos se acostumando com o jeito. Para mim, foi um choque. Também... é estranho porque quando você vê... tem pessoas que não precisam se preocupar com as coisas que você... que são prioridades na sua vida, que estão muito... que fazem a diferença, você se sente um pouco mal, eu me senti no começo um pouco mal, meio envergonhada.

Conhecer e conviver com pessoas para quem as necessidades mais prementes como, por exemplo, dinheiro para alimentação, transporte, fotocópias, não existiam foi para Karina um “choque”. Também chocou essa estudante a diferença entre a relação dela com a universidade e a de muitos colegas: “Foi um choque no sentido de ser um prazer para mim e ser uma obrigação, às vezes, penosa para eles. E a seriedade com que eu via as coisas, ser um passo importante para mim, me chocava ver a displicência com que muitos deles tratavam ou tratam o curso, é um pouco chocante”. E, por fim, mas não menos intenso, Karina também fala de “choque cultural” na relação com os colegas, referindo-se a “livros”, “concertos”, “exposições”, “viagens” que faziam parte da vida de seus colegas e que, para ela, eram desconhecidos. A estudante afirma que, nessa relação, passou a ver seu mundo como restrito no tocante a determinados aspectos: “pouco acesso à cultura, pouco acesso à leitura... e essa limitação que eu tinha entrava muito em choque com a amplitude de conhecimentos culturais, de experiência, de outros valores que eles tinham, foi bem difícil”.

Karina viveu essa situação como uma humilhação social, sentindo-se inferior:

[eu me] sentia muito inferiorizada porque eu imaginava: “poxa, eu vim da escola pública, eles têm tanto conhecimento, estão aqui, o pai é advogado, a mãe é médica, o irmão é formado e... meu Deus do céu, o que eu estou fazendo aqui?” Eu imaginava... bem no começo, eu falava: “não, isso daqui não é lugar para mim, o que eu estou fazendo aqui? Eu estou indo contra as leis da natureza”. (risos) Que absurdo, né? Mas era mais ou menos isso que eu pensava: “poxa, eu sou muito diferente do que eu estou vendo aqui e eu acho que esse lugar não é para mim porque...”, eu

imaginava: “eu não sei nem o que conversar com eles porque a gente é tão diferente, o que eu escuto, o que eu ouço, o que eu vejo, o que eu leio são coisas tão diferentes do que eles costumam ler, dos lugares que eles costumam frequentar”.

O sentimento de não ser digno de algo está atrelado a uma situação real e concreta de rebaixamento, ligada à humilhação social. Sobre o sentimento de não ter direitos, Gonçalves Filho (1995) afirma que na humilhação social o sentimento de dignidade parece desfeito, necessitando esforço para poder conservá-lo. Parece ter sido assim que Karina enfrentou aquela situação, esforçando-se para afirmar para si mesma o direito de estar ali: “Poxa, eu trabalhei tanto para estar aqui e... não tem diferença o meu valor para o valor deles”. Explicitando como se deu essa autoafirmação do direito de estar numa universidade pública como a USP, a estudante fala longamente a respeito de suas reflexões:

E depois eu fiquei: “poxa, mas eu passei pelo mesmo processo de seleção, eu fiz a prova exatamente como eles e se eu consegui passar, não tem diferença do valor da...” e isso é uma coisa que não se mede, o valor de uma pessoa ou de outra, de onde ela veio e... depois eu ficava pensando: “mas será que eles vão pensar dessa forma também? Será? Porque eu estou pensando dessa forma, mas e eles? Como é que eles vão pensar? Será que eu vou conseguir me integrar na turma ou eu vou ficar sempre de lado?” E tudo muito, assim, fervilhando na minha cabeça...

Amparando-se na ideia de equalização por meio do vestibular, Karina afirma para si o direito de estudar na USP. A aprovação no vestibular parece trazer consigo, para o estudante das camadas populares, o reconhecimento de sua dignidade pelo outro, fazendo com que ele se sinta igual e com o direito de estudar numa universidade pública, funcionando como uma espécie de “chancela subjetiva” (PIOTTO, 2007). Dispondo do reconhecimento do outro, os estudantes passam a reunir maiores condições subjetivas de lidar com situações de humilhação social e de integrar-se ao cotidiano universitário.

Karina afirma gostar bastante da turma, com quem convive muito proximamente em virtude do número reduzido de alunos, e possuir duas “amigas muito especiais”. Ela afirma também que os colegas respeitaram-na por ser a mais velha da turma, pela sua “história” e por ter bom desempenho acadêmico.

Também Fernando, estudante do curso de Publicidade e Propaganda, parece conseguir inserir-se de maneira positiva na universidade. Ele afirma que a relação com os colegas é boa, possui bom rendimento acadêmico e joga na equipe de futebol da faculdade. Contudo, apesar

da boa integração à universidade, esse estudante percebe “diferenças” entre ele e seus colegas, como pais com alto grau de instrução, deficiências de conhecimento e a necessidade de conciliar trabalho e estudo.

Mas, se o trabalho é um fator diferenciador entre Fernando e os colegas, é essa remuneração que o impede de sofrer as restrições que, na sua opinião, um estudante pobre enfrentaria na USP, ao permitir-lhe arcar com todos os custos oriundos da vida universitária. Citando desde limitações relacionadas a gastos com fotocópias até aquelas vinculadas à esfera social, como participação em jogos esportivos e saídas com colegas, Fernando avalia que a experiência de uma pessoa sem “condições financeiras” na USP seria “bem difícil”. Além de dificuldades financeiras, Fernando alude também a outra dificuldade que um estudante pobre poderia enfrentar no cotidiano universitário: preconceito. Embora enfatize que ele próprio não tenha sentido “na pele isso”, por já trabalhar e pela proximidade existente entre ele e os colegas de turma, esse estudante reconhece que, na universidade, há preconceito contra pessoas pobres. Percebendo esse tipo de preconceito principalmente na convivência com os colegas, Fernando o exemplifica referindo-se à visão que esses estudantes têm a respeito de ocupações como “caixa de supermercado” ou “pedreiro”, consideradas “profissões indignas” e sinônimos de fracasso social. Entendendo que essa forma de compreensão também se estende ao âmbito educacional, Fernando exemplifica a visão dos colegas e expressa sua discordância:

[os colegas pensam que] as pessoas que não estudaram, não é que simplesmente elas não tiveram oportunidade, é que elas não foram dedicadas, porque todo mundo que é dedicado consegue chegar a entrar na universidade, por exemplo. Não sei se eles não têm ideia do que é não ter estudo...

Recorrendo à sua experiência como jogador amador de futebol, que treinou e realizou testes durante muito tempo, visando a uma oportunidade de jogar profissionalmente, sem, no entanto, obter êxito, Fernando considera que trajetórias como a dele, oriundo das camadas populares e egresso de “escola pública desconhecida”, confirmam a crença de quem se esforça sempre alcança:

[...] eles [colegas] vêm algumas, vamos chamar de anomalias, no caso sou eu, de escola pública que entra num curso concorrido na USP. Então, baseado nisso, eles pensam desse jeito. É até aquele negócio que a gente pensa de jogador de futebol: se for atrás, consegue. E se a gente for olhar, a gente sabe que não é isso. E até pelo sistema que a nossa sociedade é, se todo mundo quisesse e corresse atrás, não tinha espaço para todo mundo.

Tendo vivido as dores das desigualdades sociais, Fernando tem uma visão crítica em relação à crença na igualdade de oportunidades, cujo ideário sustenta a posição contrária ao Inlusp de vários de seus colegas. Contrários ao bônus concedido a alunos de escolas públicas, alguns estudantes argumentam, segundo Fernando, que “não pode roubar a minha vaga porque você não teve acesso [a uma educação de qualidade]; se eu tive foi porque meu pai trabalhou, meu pai estudou”. Para esses estudantes, o bônus é um benefício que não deveria existir: “Porque parece que quem não recebeu nenhum benefício é mais merecedor do que quem recebeu”. Discutindo a questão da justiça em termos de igualdade e de legalidade de medidas de ações afirmativas, Fernando expressa a sua compreensão sobre o Inlusp: “Justo eu não sei se é, necessário eu tenho certeza que é”. No entanto, apesar dessa convicção, em resposta à oposição ao Inlusp expressa por alguns colegas, Fernando recorre à ideia de meritocracia, preservada por meio da adoção do bônus:

Não existe a ponderação do estudo que a pessoa teve. Talvez se parasse para pensar, todos concordariam que está certo: quem não teve estudo bom pode se beneficiar, porque se a pessoa não estudar, uma porcentagem não significa nada para a pontuação mínima da pessoa.

Isto é, se um estudante, mesmo que egresso da rede pública de ensino, não se esforçar, não se dedicar, de nada lhe valerá um acréscimo na nota final. Assim, parece-nos que também para Fernando, assim como para Karina, a afirmação para si do direito de estar em uma universidade pública como a USP está relacionada com a aprovação no vestibular. Fernando se valeu do bônus para ingressar em Publicidade e Propaganda; todavia, sendo esse um curso concorridíssimo, teve de estudar muito para ser aprovado. Assim, para ele e para Karina, terem passado por uma grande provação – o vestibular – e terem sido bem-sucedidos parece ser condição subjetiva necessária para que se sintam tendo direito de estar na USP.

Estando o sentimento de não ter direitos atrelados a uma situação de rebaixamento (GONÇALVES FILHO, 1995), os relatos de Fernando e Karina parecem indicar que, após serem aprovados no vestibular, esses jovens sentem-se em condições de igualdade em relação aos demais estudantes universitários que se tornam seus colegas. Tal igualdade, porém, é muito mais formal do que real, o que vários trabalhos sobre o tema – como, por exemplo, os de Portes (1999) e de Almeida (2006) – já mostraram e que a própria experiência universitária desses estudantes também demonstra. Contudo, essa igualdade, ainda que formal e muitas vezes encobridora de dificuldades, parece ser importante do ponto de vista subjetivo: ao sentirem-se como iguais, os estudantes de

camadas populares fortalecem-se emocionalmente para enfrentar as desigualdades que são repostas no convívio social universitário e na vida acadêmico-científica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando destacar a dimensão subjetiva da experiência universitária de estudantes da Universidade de São Paulo ingressantes por meio do Inlusp, o presente trabalho mostrou que, para aqueles que nunca se imaginaram estudando em uma universidade como a USP, chegar a ser um estudante dessa instituição depende, entre muitas outras questões, de conceber esse destino como um destino viável para pessoas de seu mesmo meio social, o que pode ocorrer a partir de circunstâncias ou da mediação de terceiros, sobretudo daqueles com quem haja identificação social e educacional.

A pesquisa indicou também que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes foi a de relacionamento com os colegas advinda da desigualdade social. Essa foi a maior dentre todas as dificuldades relatadas e julgamos necessário o aprofundamento dessa discussão. As dificuldades enfrentadas pelos estudantes das camadas populares para ingressar e permanecer na universidade são muitas e já foram discutidas por várias pesquisas, como, por exemplo, as realizadas por Portes (1993; 2001), Viana (1998), Silva (1999), Zago (2006). A partir deste trabalho, pudemos destacar mais uma, a saber, aquela advinda do encontro e da convivência com a desigualdade social em sua dimensão subjetiva. Consideramos que para ampliar o número de estudantes das camadas populares no ensino superior, essa dificuldade, assim como as demais, deve ser também objeto de atenção, tanto em relação aos objetos de investigações científicas quanto no que diz respeito à formulação de políticas de permanência. A dificuldade de relação com os colegas, fruto da distância social existente entre eles, faz os estudantes das camadas populares sofrerem, podendo comprometer seu rendimento acadêmico e ameaçar a sua permanência na universidade. Assim, ao lado de realizar novas pesquisas sobre esse tema, consideramos importante também, no que tange às ações visando ao acesso e à permanência de estudantes pobres no ensino superior público, o oferecimento de um acompanhamento psicológico, dada a delicadeza e a complexidade da questão e de seu enfrentamento, bem como do sofrimento que ela pode provocar.

Tanto na discussão sobre como a USP surgiu no horizonte de possibilidades dos estudantes, quanto naquela referente às dificuldades de relacionamento com os colegas, foi a consideração da dimensão subjetiva da experiência dos estudantes que permitiu a reflexão sobre os aspectos aqui apresentados. Também foi a consideração

desta dimensão que permitiu levantar desafios que se colocam para a adoção de políticas de ações afirmativas.

Com isso, não se está questionando a importância e a necessidade desse tipo de política no ensino superior. Consideramos que elas são imprescindíveis e é desejável, de fato, ampliar o acesso daqueles que têm sido historicamente excluídos desse nível de ensino. Contudo, consideramos também que a dimensão subjetiva deva ser tomada como relevante tanto nas pesquisas sobre o tema quanto na formulação e implementação de políticas de ações afirmativas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. A. **Esforço contínuo**: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP. Dissertação (Mestrado) – FFLCH, USP, São Paulo, 2006.
- AUMENTA a participação de alunos da rede pública na USP. **Folha de S. Paulo**, 21 fev. 2009.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. Cotas raciais, não! Cotas associadas ao nível de renda, sim. **Revista da Adusp**, São Paulo, n. 47, p. 26-28, jun. 2010.
- BARBOSA, M. A. **Estudantes de classes pobres na universidade pública**: um estudo de depoimentos em psicologia social. Dissertação (Mestrado) – IPUSP, São Paulo, 2004.
- BITTAR, Mariluce.; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, 2006.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: TA Queiroz, 1979.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Alfredo. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: um estudo de caso da UFMG. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.
- CAI nº de alunos de escola pública na USP. **Folha de S. Paulo**, 11 ago. 2010.
- COULON, Alain. **A condição do estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.
- ENTRAR em universidade pública de SP é mais difícil. **Folha de S. Paulo**, 07 jun. 2010.
- FUVEST divulga lista de isentos de taxa. **Folha de S. Paulo**, 24 ago. 2007.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Humilhação social – um problema político em psicologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. **Passagem para a Vila Joanisa**. 1995. Dissertação (Mestrado) – São Paulo, Ipusp, 1995.
- GUARNIERI, Fernanda Vieira.; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia e Sociedade**, v. 19, n. 2, 2007.
- IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios, 2008**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- INCLUSÃO muda perfil de curso da USP. **O Estado de S. Paulo**, 13 mar. 2009.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, 2004.
- _____. Ação afirmativa: debates e história no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, nov. 2002.
- MUNANGA, Kabengele. Cotas raciais na USP, um debate atropelado e “operação abafa”. **Revista da Adusp**, São Paulo, n. 47, p. 20-25, jun. 2010.
- NOGUEIRA, Maria Alice. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes de camadas médias intelectualizadas. In: _____. ROMANELLI, Geraldo.; ZAGO, Nadir. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, J. F. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior**: concepções e desafios. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- PIMENTA, S. G. et al. O impacto do Inlusp no ingresso de estudantes da escola pública na USP – análises iniciais. Pró-Reitoria de Graduação. Disponível em <<http://www.usp.br/inlusp/site>>. Acesso em: 07 nov. 2008.
- PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.
- PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras**: estudantes das camadas populares em uma universidade pública. 2007. Tese (Doutorado) – São Paulo, IP/USP, 2007.
- PORTES, Écio Antônio. **Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG**: um estudo a partir de cinco casos. 2001. Tese (Doutorado) – Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2001.
- _____. O universitário de camadas populares no espaço do herdeiro. **Boletim do Departamento de Didática**, Araraquara, ano 16, n. 15, 1999.
- _____. **Trajетórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1993.
- QUEIROZ, Delcele Marcarenhas.; SANTOS, Josélio Teles dos. Sistema de cotas: um debate: dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 2006.

SILVA, Jailson Souza e. “**Por que uns e não outros?**”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese (Doutorado) – Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1999. 2 v.

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.

SOUZA, J. V. S. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: portas entreabertas. 2009. Tese (Doutorado) – Porto Alegre, UFRGS, 2009.

SOUZA, M. S. N. M. **Do seringal à universidade**: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre. 2009. Tese (Doutorado) – Belo Horizonte, FAE/UFMG, 2009.

THIOLLENT, Michael. O processo de entrevista. In: **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987.

TRAGTENBERG, Marcelo. et. al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000.

WHITAKER, D. C. A.; FIAMENGUE, E. C. Ensino Médio: função do Estado ou da empresa? **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 75, p. 200-232, agosto 2001.

_____. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidades. 1998. Tese (Doutorado) – Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1998.

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

NOTAS

¹ Nos anos de 2009 e 2010, a nota do ENEM não foi considerada, em função do atraso na aplicação dessa prova e, em seu lugar, para compor o bônus, foi utilizada a nota da primeira fase do vestibular da Fuvest (Fundação para o Vestibular). Além disso, no corrente ano de 2011, a USP aprovou mudanças no sistema de bonificação. Esse não mais concederá o acréscimo de 3% a todos os alunos oriundos de escolas públicas e o valor total do bônus poderá chegar a 15%, compondo-se as notas do vestibular da Fuvest e do Pasusp.

² Em 2001, dos quase 23 milhões de jovens com idades entre 18 e 24 anos, apenas cerca de três milhões cursavam o Ensino Superior, um percentual de 13% (OLIVEIRA et al., 2006). A posição ocupada pelo País, em relação à taxa de escolarização na Educação Superior, é inferior a quase todos os seus vizinhos da América Latina, estando o Brasil abaixo da Argentina, cujo percentual de atendimento nesse nível de ensino é de 48%, do Chile, com taxa de 38%, da Bolívia, com 33%, do Uruguai, com 34% dos jovens no Ensino Superior, e da Colômbia, com 22% (PINTO, 2004).

³ Sobre a existência de diferenciação e hierarquia entre as carreiras universitárias, ver, por exemplo, Setton (1999) e Braga, Peixoto e Bogutchi (2001).

⁴ A referência à cor dos estudantes entrevistados baseia-se em auto-declaração.

⁵ Esse percurso linear e contínuo é o que marca a trajetória escolar de estudantes filhos de camadas médias e altas, para quem a universidade é destino certo. A esse respeito, ver Nogueira (2000).

Artigo recebido em abril 2012.

Aprovado em março 2013.