

INTRODUÇÃO

No Brasil, a questão do acesso à educação superior pública está na ordem do dia. Isto porque o ensino superior brasileiro é caracterizado pela seletividade e por uma persistente desigualdade no acesso. Apenas 10,5% dos jovens com idades entre 18 a 24 anos cursavam o Ensino Superior em 2004 (INEP, 2006), o que representa uma das taxas mais baixas mesmo entre os países da América Latina. Por outro lado, as análises realizadas sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de universidades públicas chamam a atenção para a baixa representatividade dos setores populares, sobretudo negros e pobres; bem como para o surgimento de novas desigualdades educacionais, com forte diferenciação e hierarquização entre as carreiras universitárias (ZAGO, 2006; BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2001; SETTON, 1999).

No Acre, a situação é mais grave. Ainda que as vagas no ensino superior tenham aumentado em 378,9%, no período de 1996 a 2004, apenas 6,1% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos encontravam-se matriculados nesse nível de ensino em 2004 (INEP, 2006), bem abaixo, portanto, da média nacional.

Na Universidade Federal do Acre (UFAC), a única instituição pública de ensino superior no Estado, 60% das vagas, em 2008, foram ocupadas por jovens dos meios populares. Entretanto, é quase inexistente a presença deles nos cursos de maior prestígio acadêmico e social, como Direito e Medicina. No primeiro, apenas 20% das vagas foram ocupadas por estudantes provenientes de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar; e no segundo, a presença deles é ainda menor, somente 7,5% das vagas¹.

As propriedades culturais e escolares predominantes entre os estudantes aprovados nos cursos mencionados evidenciam a alta seletividade deles, que é medida pela relação candidatos/vagas (Apêndice A), mas também pela nota de corte que, nos dois cursos, é superior àquela alcançada pelos aprovados nos demais cursos da UFAC (Apêndice B).

¹ O perfil socioeconômico dos estudantes da UFAC, admitidos em 2008, será analisado no capítulo 3 deste estudo.

O ingresso nos cursos de Medicina e Direito é, portanto, mais provável àqueles estudantes favorecidos culturalmente, dada a rentabilidade do capital cultural nos processos de escolarização, como destacado por Bourdieu (1987, 1998) e Nogueira (2000), entre outros. Os estudantes herdam de suas famílias diferentes bagagens sociais e culturais, que seriam mais ou menos rentáveis no mercado escolar. Trata-se, assim, de uma correlação positiva entre a posse de patrimônio cultural pelas famílias e o desempenho escolar de excelência dos filhos, o que faz com que os estudantes desses cursos seletos sejam, na sua maioria, *herdeiros* (BOURDIEU, 1998).

As questões acima mencionadas trazem à baila a questão da democratização do acesso à universidade e, portanto, a da democratização das oportunidades sociais, já que no quadro das dinâmicas sociais contemporâneas a formação superior é cada vez mais exigida como condição de empregabilidade e de inserção na vida social. Nesse contexto, embora não se possa considerar o acesso ao ensino superior *per se* como indicador de sucesso escolar e, menos ainda, de sucesso profissional, é preciso reconhecer que sem o acesso à formação de nível superior, os jovens das camadas populares terão ainda menos possibilidades de inserção no mundo do trabalho e de mobilidade social.

Objeto de estudo

Esta tese problematiza o acesso ao ensino superior público no Acre, analisando a presença das camadas populares na UFAC e a constituição de trajetórias² escolares desenvolvidas por estudantes desses setores sociais que ingressaram nos cursos mais seletos dessa instituição. As trajetórias percorridas por eles, para superar as condições socioeconômicas e culturais de seu meio de origem e ter acesso à universidade pública e, dentro dela, aos cursos mais prestigiosos, configuram o que tem sido chamado, na literatura sociológica, de trajetórias escolares “improváveis”, no sentido estatístico do termo.

Durante décadas, a Sociologia da Educação se ateve ao estudo das regularidades estatísticas. Hoje, no entanto, buscando romper com a tradição sociológica fundada

² Por trajetória entende-se, neste estudo, a materialização da “relação permanente e recíproca entre biografia e contexto, [sendo] a mudança decorrente precisamente da soma infinita destas inter-relações” (LEVI, 1996, p. 180).

unicamente na relação entre a posição de classe e os resultados escolares, vem se constituindo uma linha de pesquisa cujos estudos se apóiam em dados que evidenciam um conjunto de condições capazes de explicar os percursos inesperados de longevidade e de sucesso escolar nos meios populares. Esses estudos levam em consideração, sem dúvida, o papel das variáveis clássicas utilizadas pela Sociologia (renda, ocupação e escolaridade dos pais), mas buscam, na intenção de explicar o fenômeno, o auxílio de outros elementos possibilitadores de trajetórias escolares bem sucedidas, como as estratégias desenvolvidas por pais e filhos ao longo do processo de escolarização.

O sociólogo Pierre Bourdieu, considerado como o grande expoente da vertente culturalista, também não se ocupou das exceções estatísticas (que ele chegou a designar metaforicamente e com aspas como “milagrosos”), por considerar que “os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global como por seu tamanho” (BOURDIEU, 1998, p. 43) e que, portanto, seriam falsas famílias populares. Na verdade, ele se limitou a afirmar os efeitos legitimadores desse fenômeno:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (BOURDIEU, 1998, p. 59).

Assim, foi somente nos anos 1980 que os sociólogos da educação começaram a se interessar pelo “estatisticamente improvável”. Essa mudança de postura decorre de, pelo menos, duas razões. A primeira é que o socialmente irrelevante começa a ganhar visibilidade, pois se eleva numericamente. Tanto na França como no caso brasileiro, os estudos revisitados assinalam o aumento no número de jovens dos meios populares que vem logrando acesso ao ensino superior, embora ainda permaneçam as disparidades de acesso entre as camadas sociais. A segunda razão do interesse pelo fenômeno do atípico decorre de um movimento interno de reorientação da Sociologia da Educação, que começa a se interessar pelo singular e a considerar que a singularidade é possuidora de uma natureza social. Movimento este que Forquin (1995) caracteriza como um “deslocamento do olhar sociológico” das macro-estruturas, das grandes regularidades, para as micro-estruturas e para as pequenas unidades de análise.

Na base desse deslocamento do olhar sociológico, encontram-se novos modos de inteligibilidade do social que “passaram a enfatizar a autonomia relativa dos sujeitos em suas ações, representações, valores e a conceber a realidade social como resultante de um trabalho de construção permanente por parte dos atores sociais” (NOGUEIRA, 2005, p. 569). Ao abordar a escala individual, esses novos modelos de inteligibilidade vêm lançando o foco sobre as interações e as experiências socializadoras, sobre “as pregas individuais do social” (LAHIRE, 2002a), compreendendo que os indivíduos são constituídos por múltiplas experiências sociais. O interesse pelo individual não implica, desse modo, em negligenciar as condições e os constrangimentos sociais, as instituições atravessadas pelo indivíduo, mas concebê-lo como sujeito de relações interdependentes, considerando tanto as condições sociais de existência quanto as interações face a face, aspectos que se condensam na experiência individual.

Assim, se os estudos macrossociológicos sobre as desigualdades escolares demonstraram uma forte correlação estatística entre a origem social dos alunos e seu rendimento escolar, e apresentaram as crianças dos meios populares como sendo atingidas “de forma muito mais maciça e regular” por situações de fracasso (FORQUIN, 1995, p. 81), atualmente busca-se refinar o papel do pertencimento social nos destinos escolares, dando-se maior visibilidade às práticas educativas desenvolvidas no interior das famílias, à complexa relação entre família e escola e às estratégias familiares e individuais face à escolarização, pressupondo uma relativa autonomia entre essas duas esferas. Uma parte dos estudos atuais tem se interrogado sobre as condições específicas do acesso de estudantes de origem popular às instâncias superiores do sistema de ensino no contexto de sociedades estrangeiras ou, no caso da produção brasileira³, em grandes centros urbanos.

Por todas essas razões, pareceu-me pertinente uma imersão neste novo campo de investigação, estendendo a mesma problemática a um contexto ainda inexplorado: o da realidade acreana e das condições específicas de constituição das camadas populares no Acre.

O uso do termo “camadas populares” tem sido – por razões não explicitadas – predominante nos estudos que tratam do fenômeno das improbabilidades estatísticas no campo educacional brasileiro (VIANA, 1998; NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO, 2000; PIOTTO, 2007). Uma análise mais detalhada dessa questão também não constitui objeto deste

³ Uma revisão da produção discente dos programas de Pós-Graduação das instituições brasileiras de ensino e pesquisa, que tomam as trajetórias escolares improváveis como objeto de estudo, será elaborada no capítulo 1 deste trabalho.

estudo. Cabe-me, todavia, explicitar o uso que estou fazendo deste termo. Já uma abordagem mais contextualizada sobre as condições de existência das camadas populares acreanas, será realizada no capítulo 2.

No caso da presente pesquisa, estou considerando como camadas populares aqueles grupos que ocupam as posições que se situam na base da pirâmide social, porque estão em situação desfavorável no que tange à distribuição das formas de riqueza que – num dado momento histórico – constituem fatores de classificação social: os bens econômicos, os bens culturais, o poder. Sua condição social é, portanto, marcada pela insegurança, submissão, despossessão.

As camadas populares, nessa perspectiva, constituem os setores sociais que, de um modo geral, ocupam a posição mais dominada no espaço das classes sociais e caracterizam-se, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado. E as camadas populares acreanas, de um modo específico, embora com grande heterogeneidade interna, caracterizam-se ainda por estilos de vida e formas próprias de pensar, de falar e de agir, constituídas no *mundo dos seringais*⁴.

Para reconstituir as trajetórias escolares dos jovens das camadas populares acreanas que tiveram acesso aos cursos mais seletos da UFAC, e delas depreender as configurações singulares que tornaram possíveis esses percursos, fundamentei-me no modelo teórico desenvolvido por Pierre Bourdieu e na revisão/atualização desse modelo proposta, nos dias de hoje, por Bernard Lahire (cf. LAHIRE, 1999). Mas também – e não menos importante – na noção de *configuração social* formulada por Norbert Elias, em sua teoria dos processos de civilização (cf. ELIAS, 1980, 1993, 1994).

Essa opção teórico-metodológica pareceu-me apropriada, sobretudo quando se trata de compreender o que tornou possível essas trajetórias excepcionais quando todas as condições sociais são supostamente desfavoráveis. As reflexões tecidas no capítulo 2 sobre a formação das camadas populares acreanas sugerem que, em decorrência da socialização

⁴ Expressão utilizada no meio acadêmico e nos movimentos sociais do Acre para designar costumes, hábitos, atitudes, valores, formas de pensar e de agir dos habitantes dos seringais nativos da região amazônica, cuja convivência com a natureza lhes confere uma constituição cultural e identitária peculiar.

primária forjada no *mundo dos seringais*, esses setores desenvolveram um *habitus*⁵ desfavorável à longevidade escolar.

O pressuposto aqui presente é o de que a constituição do *habitus* ocorre em relação à posição dos sujeitos na estrutura social e que cada sujeito age, de certo modo, reproduzindo aquilo que é característico de seu meio natal. Dessa forma, os indivíduos socializados em uma determinada posição social incorporariam disposições típicas dessa posição e suas ações, ao longo de suas trajetórias sociais, decorreriam dessas disposições.

A noção de *habitus* permitiria, então, uma aproximação das disposições e das práticas recorrentes entre os indivíduos de uma mesma posição social, ou seja, conforme o volume e a estrutura dos capitais possuídos e do *sentido do trajeto social* (BOURDIEU, 1987), mas seria menos operante, por exemplo, para a análise das trajetórias escolares improváveis, como as focalizadas neste estudo.

Porém, a noção de *habitus individual* – porque condensa as relações entre condições sociais de existência (atuais e potenciais), a subjetividade dos sujeitos e as pressões e estímulos dos campos, isto é, das situações nas quais os sujeitos são levados a fazer suas “escolhas” – parece colaborar para explicar o processo de construção das trajetórias escolares dos sujeitos desta pesquisa, permitindo analisar o improvável, ou seja, a constituição de trajetórias de longevidade escolar⁶, nas quais escapa-se, ainda que seja no início, a uma homologia entre as condições de produção do *habitus* e as condições de seu funcionamento (BOURDIEU, 1998).

No caso do *habitus* das camadas populares acreas, as condições de sua produção o tornariam ainda mais inadequado no mundo escolar, mesmo em relação aos indivíduos das camadas populares, mas socializados em meio urbano-industrial. Estes últimos, por outras vias que não a escolar, têm acesso à chamada “cultura de massa” (visual, midiática, de rua e das vivências experimentadas virtualmente), que potencializaria a formação de um “novo capital cultural” e, assim, contribuiria para o êxito escolar (SETTON, 2005).

⁵ A noção de *habitus* indica “[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo, sem supor que se tenham em vista conscientemente tais fins, e o controle expresso das operações necessárias para atingi-los, sem ser em nada o produto da obediência a regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 1980, p. 88-89).

⁶ Por longevidade escolar considera-se, neste estudo, a permanência no sistema escolar até o ingresso no ensino superior.

Do ponto de vista bourdieusiano, o *habitus individual*, enquanto conjunto dinâmico de disposições⁷ pode engendrar práticas que podem se afastar daquelas mais comuns e esperadas para determinado grupo social, em determinadas circunstâncias – o *habitus coletivo*⁸ –, uma vez que cada sujeito, em decorrência da subjetividade, do tempo vivido, do lugar ocupado (como espaço físico e social) e do sentido de sua trajetória, incorpora de modo singular os esquemas de percepção, de apreciação e de ação, os quais são socialmente constituídos, mas individualmente incorporados, advindo daí a singularidade de cada *habitus individual*. É por isso que o pesquisador deve considerar não apenas a posição social do indivíduo, mas também o percurso que o levou a tal posição (BOURDIEU, 1980, p. 100-102).

Desta forma, a perspectiva de análise de “como” os sujeitos desta pesquisa ingressaram nos cursos mais seletos da única universidade pública do Acre, considera que eles, a partir do *habitus individual* constituído, envolveram-se no *jogo escolar* pelo qual tinham *interesse*, o que requereu que eles assumissem uma atitude reflexiva sobre o sentido desse jogo, fizessem ajustamentos e escolhas, tomassem posições e agissem estrategicamente, de acordo com as disposições constitutivas dos seus *habitus* individuais. Assim, nas análises das práticas dos sujeitos investigados, considero que suas disposições a pensar, sentir e agir, o *habitus individual*, fornecem uma chave de compreensão dos sentidos que esses estudantes conferem àquilo que fazem.

Lahire (2003), ao invés de *habitus individual*, prefere utilizar a expressão *patrimônio de disposições incorporado* para se referir ao resultado das múltiplas experiências de socialização vividas pelos indivíduos. Nesse sentido, as *disposições individuais* não decorrem apenas de uma posição na estrutura social, mas se constituem a partir de múltiplas influências socializadoras, simultâneas e até mesmo contraditórias, pois o indivíduo contemporâneo se insere em ambientes sociais diversificados, com os quais estabelece vínculos específicos e constrói sua história social singular.

Assim, de acordo com Lahire (2002a), as *disposições* evocam os processos de socialização e interiorização das experiências passadas, incorporadas, constituindo-se síntese delas. São as heranças imateriais que o indivíduo humano transporta, convertidas em maneiras duráveis de ver, dizer, sentir, agir, de hábitos, crenças, categorias de percepção e apreciação.

⁷ As disposições tratadas por Bourdieu (1980), na sua definição de *habitus*, devem ser entendidas como esquemas de percepção, pensamento e sentimento adquiridos e interiorizados pelos indivíduos em virtude de suas condições objetivas de existência.

⁸ Para uma melhor compreensão da noção de *habitus coletivo* ver Corcuff (1999).

Ao atribuir uma disposição a um indivíduo, designa-se maneiras de ser, uma inclinação, uma propensão, um sentido, uma possibilidade de que ele venha a agir (pensar, sentir) de certa maneira, em certas condições. A noção de *disposição* está, assim, no princípio da compreensão das práticas diversificadas apresentadas pelos indivíduos e inclui a noção de algo recorrente, que também se constitui na repetição de experiências similares, não podendo ser deduzida de uma só ocorrência.

Segundo a perspectiva de Lahire, as *disposições*, em razão da multiplicidade dos processos socializadores, não são todas equivalentes. Há nuances no grau de instalação de uma *disposição*, em virtude das condições de sua aquisição e das possibilidades de colocá-la em funcionamento. Algumas serão duráveis, acompanhando o indivíduo por toda a vida, algumas serão fortes, outras fracas e não se porão em ação em todas as situações. Quanto mais a socialização é precoce, regular e intensa, mais forte poderá ser a *disposição*, aparecendo como uma segunda pele. Do mesmo modo, para a incorporação de alguns hábitos, o tempo necessário poderá ser curto ou longo, dependendo de uma instalação progressiva, exigindo maior tempo para seu domínio.

Assim, no uso do conceito de *disposições* não se pode esquecer sua natureza construída, sua dimensão relacional e contextual, e que os processos socializadores que as constituem podem ser heterogêneos e contraditórios. É preciso considerar também a complexidade e a pluralidade das situações presentes que os sujeitos atravessam, pois é isso que abre margens de possibilidades e de indeterminação às ações.

Com efeito, Lahire (2002b) compreende a socialização como os processos pelos quais a rede social na qual o sujeito está inserido, forma e transforma o indivíduo. Ele formula a metáfora da dobra, das dobraduras e das pregas do social, em que as variadas dimensões sociais (econômica, cultural, familiar, religiosa, etc.) e os contextos de interação são pensados na forma de uma folha de papel ou de um tecido esticado, e a constituição do indivíduo seria uma folha amassada. O de dentro e o interior representam o de fora, o exterior, em estado dobrado. O ator individual seria o produto das múltiplas operações de dobramento (ou interiorização).

Nesta perspectiva, evidenciam-se a compreensão dos processos sociais e das redes de interação como princípios constituidores do sujeito. Como afirma Elias (1994), todo ser humano é criado e se desenvolve em uma rede de interdependências, num tecido de relações,

e a forma individual que assume advém do conjunto desses laços relacionais. É no constante entrelaçamento dos fios e das relações e das experiências que o atravessam que o sujeito vai se transformando no que é. Desse modo, para o autor, o ser individualizado e tudo o que lhe confere caráter individual, só pode ser compreendido a partir de suas relações; é formado pela interação contínua com os outros e revela a história da rede humana por ele atravessada.

A partir dessa compreensão, que acentua o caráter interacionista da constituição do indivíduo humano – desde os aspectos mais simples aos mais complexos – e que explicita sua concepção relacional e interdependente do social, Elias (1994) formula a noção de *configuração social* para designar o conjunto de laços que, associados, constituem os sujeitos. Trata-se da rede de relações e de interdependências que nos informam sobre a realidade social na qual o sujeito está inserido.

A noção de *configuração social* deve ser entendida, então, como resultado “do entrelaçamento de incontáveis interesses e intenções individuais”, tenham eles direções divergentes ou convergentes, cujo resultado é “algo que não foi planejado, nem foi intenção de qualquer desses indivíduos, mas emergiu a despeito de suas intenções e ações” (ELIAS, 1993, p. 140). As configurações podem até estar em constante modificação, porém, “a forma que a configuração toma não será determinada por planos deliberados ou pelas intenções de alguns de seus membros, nem por grupo deles, nem mesmo por todos eles em conjunto” (ELIAS, 1980, p. 180).

Em síntese, a noção de *configuração social* “refere-se à teia de relações de indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras” (ELIAS; DUNNING, 1992, p. 25-26). O que significa dizer que, por meio do sistema de interações e interdependências, cada indivíduo está ligado por laços invisíveis tanto às pessoas mais próximas quanto à realidade cultural, social e histórica na qual nasceu e pré-existia a ele. A configuração resultante desses laços produz uma realidade singular. Isso faz com que, mesmo dentro de um grupo, como a família, as relações conferidas a duas pessoas nunca sejam idênticas, pois cada uma parte de uma posição única e terá sua história marcada pela composição singular de suas relações de coexistência.

Ao desenvolver a noção de *configuração social*, este autor ressalta a estrutura e as formas específicas de interdependência, a teia de interações e, assim, pode compreender, a partir de uma dinâmica configuracional, aspectos da realidade social, sua constituição,

movimentos e transformações. Desse modo, a noção de *configuração social* tornou-se um modelo de inteligibilidade do social, uma ferramenta de grande auxílio para a compreensão conjunta, relacional e interdependente das diferentes instâncias de construção social, favorecendo a consideração dos aspectos objetivos e subjetivos da realidade social e da forma como eles se interpenetram e se co-determinam.

Assim, pareceu-me apropriado colocar as trajetórias escolares improváveis na perspectiva da noção de *configuração social* – como o fazem Lahire (1997), Viana (1998) e Lacerda (2006) em seus estudos sobre esse fenômeno –, entendendo-a sob três aspectos complementares: (a) os seres humanos são interdependentes e somente podem ser compreendidos como tais, já que suas vidas se desenvolvem dentro de determinadas configurações sociais, sendo significativamente modelados por elas, as quais são construídas por eles e entre eles; (b) essas configurações estão continuamente em fluxo, sofrendo trocas de diferentes ordens, algumas rápidas e efêmeras, outras lentas, porém mais profundas; (c) esses processos de trocas contínuas, ocorridos nas configurações não podem ser reduzidos a esses motivos e intenções isoladas.

Nesse sentido, utilizar a noção de *configuração social* como ferramenta metodológica implicou considerar, em cada trajetória analisada, os aspectos advindos tanto da estrutura social quanto dos processos de socialização e interação como traços “em relação” e “em interdependência” que não podem ser tomados em si mesmos, nem justapostos em uma somatória. O que implica entender que um capital cultural semelhante, em contextos familiares diferentes, pode produzir situações diversas. Elias (1994) evoca a imagem da melodia, dizendo que não se pode compreendê-la analisando cada nota em separado, mas sim na forma de suas relações.

Embora esses três autores constituam a referência que me forneceu as bases conceituais-metodológicas para compreender as condutas individuais e as estruturas sociais nas quais elas estão imersas, fundamentei-me também num conjunto de autores – cujos trabalhos serão examinados no capítulo 1 deste estudo – que se debruçaram mais especificamente sobre a questão da longevidade escolar nas camadas populares no Brasil.

É no conjunto dessas questões, portanto, que situo a problemática teórica e social abordada centralmente nesta tese, a saber, a constituição de trajetórias escolares estatisticamente improváveis. Esse objeto se insere no âmbito da Sociologia da Educação,

mais especificamente no que se designa como sociologia da relação família-escola, e se caracteriza como uma abordagem de cunho microssociológico. Para desenvolvê-lo, no entanto, procedi inicialmente a um estudo macrossociológico que problematiza o acesso das camadas populares ao ensino superior público do Acre.

Proximidade pessoal com o tema

Seguindo a recomendação de Nora (1989) de que um interesse confessado e elucidado oferece abrigo mais seguro do que vagos projetos de objetividade, esclareço que no mirante de onde analisei os dados, acima mencionado, encontram-se também as disposições que construí na minha socialização primária no *mundo dos seringais*. O que indica que, dentre outros *móveis* de interesse, intencionei, com o presente estudo, de alguma forma, entender meu próprio percurso.

Minha origem social se assemelha, em muitos aspectos, às dos estudantes pesquisados nesta tese. Nasci no seringal São Luiz, localizado no rio Tarauacá, município de mesmo nome, no interior do Acre. Naquela região, estabeleceram-se meus avós, vindos do sertão nordestino, e nasceram meus pais. Vivi ali a primeira infância e, assim, imersa no *mundo dos seringais*, construí minhas primeiras noções de mundo e de mim mesma. Àquela altura, segunda metade de 1960, a escrita não fazia parte desse universo. As notícias do mundo urbano chegavam pelo rádio, trazidas por pequenos comerciantes ou por ocasião das viagens esporádicas à cidade que um ou outro se aventurava a fazer.

No início dos anos 70, mudei-me com minha família para a sede do município, cujas oportunidades de desenvolvimento pessoal e social são, ainda hoje, bastante limitadas, em decorrência do isolamento geográfico e da precariedade dos serviços públicos ali oferecidos. Em 1980, no início da adolescência, experimentei nova mudança, desta vez para a capital do estado, Rio Branco. Essas mudanças, que alteraram radicalmente o curso de minha vida e, também, a de meus familiares, foram motivadas pela busca familiar de melhoria das condições de existência, pela via da escolarização.

Mais tarde, já professora licenciada em Pedagogia pela UFAC, passei por experiências profissionais significativas no campo da gestão da educação de jovens e adultos,

de programas de formação de professores e de um órgão federal de assistência social, a extinta LBA. Em 1997, ingressei no magistério superior, passando a compor o quadro de docentes do Departamento de Educação da UFAC. Concomitantemente, continuei a atuar em órgãos governamentais responsáveis pela formulação e execução de políticas sócio-assistenciais e, mais recentemente, na condição de gestora de assistência social do município de Rio Branco.

Atuando no âmbito da gestão da assistência social, tive a oportunidade de conviver com parcela das famílias acreanas inseridas em um quadro de extrema vulnerabilidade. Nesse contexto, emocionei-me, muitas vezes, com a capacidade demonstrada por algumas famílias de se constituírem em lares “educógenos”⁹, revelando um diferencial em relação às suas congêneres. Tais particularidades pareciam resistir às explicações buscadas nas condições objetivas de existência, ao mesmo tempo em que apontavam para a necessidade de se buscar no interior de suas interações, nos significados partilhados/negociados por cada grupo familiar e nas formas de incorporação desses significados pelos seus membros, as pistas reveladoras de suas diferenças.

No período de 2000 a 2002, cursei o mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi então que tive acesso a estudos no campo da Sociologia da Educação que se ocupam das trajetórias escolares improváveis. Tais estudos levaram-me a reencontrar e a redefinir, numa perspectiva sociológica, os termos da questão que me intrigava. Todavia, com a pesquisa para a dissertação já em andamento, o interesse em estudá-la foi adiado para o doutorado.

Objetivo e relevância do estudo

O presente estudo objetiva realizar um exame da presença das camadas populares no ensino superior público no Acre e analisar a constituição das trajetórias de longevidade escolar de alguns estudantes provenientes desses setores sociais que ingressaram nos cursos mais seletos da UFAC.

⁹ Por lares ou famílias “educógenas” designa-se, neste estudo, aquelas mais propensas a levar o filho a uma longevidade escolar maior.

A UFAC – criada em 1964 e federalizada dez anos depois – ainda desconhece quem são os seus alunos e as hierarquias sociais internas a esse campo acadêmico. Assim, um levantamento sistemático do perfil social dos estudantes de graduação dessa universidade viria preencher uma lacuna no auto-conhecimento dessa instituição e, dessa forma, fornecer subsídios à elaboração e implementação de políticas acadêmicas adequadas à realidade do seu alunado e aos desafios hoje postos para um ensino superior de qualidade, com democratização do acesso e da permanência.

Analisar a presença das camadas populares no ensino superior público poderá, portanto, contribuir para a compreensão das desigualdades relacionadas ao acesso a esse nível de ensino, problematizando as transformações nas demandas e nas práticas escolares daqueles que dependem exclusivamente do sistema público para se beneficiar do processo de escolarização e, por meio dele, aumentar suas chances de inserção qualificada na vida social e no mundo do trabalho.

Além disso, ao reconstituir biografias escolares de estudantes que tiveram acesso aos cursos mais seletos da UFAC, o estudo estará contribuindo com o esforço desenvolvido pelas pesquisas atuais que buscam conhecer como se constituem trajetórias escolares longevas no seio das camadas populares.

Procedimentos metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos, tornou-se necessária a utilização de procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa, operacionalizados em duas etapas.

A primeira etapa consistiu de um tratamento estatístico da base de dados dos estudantes da UFAC, admitidos em 2008, disponibilizada pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE), dessa universidade. Esse tratamento objetivou levantar o perfil socioeconômico e cultural desses estudantes, de modo a responder à questão da amplitude do fenômeno do acesso das camadas populares à UFAC. Nesse processo, tomei como referência o estudo de Braga e Peixoto (2006) que examina os dados do “Censo Socioeconômico e Étnico dos estudantes de Graduação da UFMG”.

Para o levantamento das condições sociais, culturais e escolares dos estudantes, esses autores construíram uma escala socioeconômica que denominaram “Fator Socioeconômico” (FSE), que “combina renda familiar, nível de instrução e tipo de profissão dos pais do estudante, além de aspectos de sua trajetória escolar” (BRAGA; PEIXOTO, 2006, p. 19). Nessa escala, os autores atribuem, para um determinado estudante, valores discretos, inteiros, entre zero e dez, mas ao calcular os valores médios do FSE para grupos de estudantes, estes são expressos em uma escala contínua com um decimal.

Segundo Braga e Peixoto (2006, p. 19), a utilização do FSE na mensuração da condição socioeconômica do estudante, “tem sido empregada em diversos trabalhos relativos à UFMG, desde 1999, com bons resultados”. Isto porque o FSE supre uma deficiência apresentada por todas as escalas socioeconômicas, inclusive, por aquela definida pela Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado (ABIPEME), que combinando itens de conforto familiar com o nível de instrução do chefe da família, estabelece cinco categorias, denominadas classes sociais A, B, C, D e E, mas “não inclui qualquer informação referente à trajetória escolar ou à situação de trabalho do estudante”, e “não permite expressar a condição socioeconômica do estudante em um único indicador, numérico, de forma a possibilitar comparar a situação de grupos diferentes de alunos pelos valores médios e desvios padrões associados a esse indicador”.

Todavia, comparando essa escala com as classes sociais A, B, C, D e E definidas pela ABIPEME, os autores observaram uma excelente correlação:

As classes D e E ABIPEME comportam, de modo francamente majoritário, o grupo de estudantes incluídos nos valores FSE 0 e 1. A faixa do FSE entre 2 e 3 é integrada essencialmente pelas classes C e D, enquanto o intervalo do FSE de 4 a 7 corresponde às classes B e C. Finalmente, para os valores do FSE acima de 8, a composição é essencialmente das classes A e B. Os valores médios do FSE associados a cada grupo da classificação ABIPEME crescem regularmente da classe E para a classe A, de forma aproximadamente linear (BRAGA; PEIXOTO, 2006, p. 21).

Espelhando-me nesse procedimento de trabalho, adaptei os mesmos critérios à base de dados disponibilizada pela UFAC. Entretanto, fui levada a excluir, da composição do FSE, as informações relativas à ocupação do responsável, face à imprecisão das opções constantes do questionário (Anexo A). Além dessa exclusão, houve a necessidade também de ajustar a pontuação atribuída a alguns dos itens avaliados, conforme segue:

- a) Com relação ao ensino médio freqüentado pelo estudante, Braga e Peixoto (2006) atribuem 0 para escola pública e 1 para escola privada. No entanto, no questionário da UFAC constava, além dessas duas possibilidades, a realização de parte do ensino médio em escola pública e parte em escola privada. Nesse caso, atribui 0 para todo o ensino médio em escola pública, 1 para parte em escola pública e parte em escola privada e 2 para todo o ensino médio em escola privada.
- b) No que concerne ao turno no qual o estudante concluiu o ensino médio, Braga e Peixoto (2006) atribuem 0 para o noturno e 1 para o diurno. No entanto, no questionário da UFAC constava, além dessas duas possibilidades, a realização do ensino médio em tempo integral, isto é, nos períodos da manhã e da tarde. Nesse caso, atribui 0 para noturno, 1 para diurno e 2 para integral.
- c) No que se refere à renda familiar, Braga e Peixoto (2006) atribuem pontuação 0 para renda familiar inferior a dez salários mínimos, 1 para renda familiar entre dez e vinte salários mínimos e 2 para renda superior a 20 salários mínimos. No entanto, o questionário da UFAC apresentava seis possibilidades de estratificação da renda que variavam de menos de um salário mínimo a mais de dez salários mínimos¹⁰. Diante disso, optei por atribuir 0 para renda familiar inferior a quatro salários mínimos, 1 para renda familiar acima de quatro a dez salários mínimos e 2 para renda familiar superior a dez salários mínimos.

A adaptação realizada manteve apenas as pontuações atribuídas por esses autores aos itens “instrução dos pais” e “curso médio freqüentado pelo estudante”, uma vez que as opções consideradas por eles, nesses itens, eram compatíveis com o questionário utilizado pela UFAC. Assim, a escala do FSE reconstruída por mim e utilizada no presente estudo varia de 0 a 10 e cresce regularmente, conforme os critérios sumariados no Quadro 1, a seguir.

¹⁰ As faixas de renda familiar mensal – questão 16 do “Questionário de Avaliação Socioeconômica e Cultural”, utilizado pela UFAC – foram: (a) menos de 1 salário mínimo; (b) mais de 1 a 2 salários mínimos; (c) mais de 2 a 4 salários mínimos; (d) mais de 4 a 6 salários mínimos; (e) mais de 6 a 10 salários mínimos; (f) acima de 10 salários mínimos.

Quadro 1 - Critérios para a construção da escala do FSE¹

Item avaliado	Pontuação atribuída
Ensino Médio freqüentado pelo estudante	0 – todo em escola pública 1 – parte em escola pública, parte em escola privada 2 – todo em escola privada
Curso médio freqüentado pelo estudante	0 – profissionalizante e EJA 1 – ensino regular
Turno no qual concluiu o Ensino Médio	0 – noturno 1 – diurno 2 – diurno integral
Situação de trabalho ao inscrever-se no vestibular	0 – trabalhava 1 – não trabalhava
Renda familiar	0 – até quatro salários mínimos 1 – acima de quatro a dez salários mínimos 2 – superior a dez salários mínimos
Instrução dos pais	0 – nenhum deles é graduado em curso superior 1 – um deles é graduado em curso superior 2 – ambos são graduados em curso superior

¹ Adaptado de Braga e Peixoto (2006)

Para a configuração social do espaço acadêmico da UFAC, mesmo considerando as dificuldades de classificação das condições socioeconômicas do estudante em classes sociais, busquei correlacionar intervalos de FSE atribuídos a cada estudante a três grandes categorias – camadas populares, médias e superiores – como faz, de certa forma, o estudo de Braga e Peixoto (2006).

- a) FSE de 0 a 3, cuja composição comporta majoritariamente o que a ABIPEME considera classes E e D, considere como camadas populares, uma vez que contempla as características que estão sendo utilizadas neste estudo para defini-las: baixa escolaridade dos pais, baixa renda familiar e ensino médio do estudante em escola pública;
- b) FSE de 4 a 7, cuja composição comporta majoritariamente o que a ABIPEME considera classes C e B, considere como camadas médias, cujas características seriam: escolaridade média dos pais, renda familiar acima de quatro a dez salários mínimos e ensino médio do estudante em escola particular ou apenas parte em escola pública e no turno diurno;

- c) FSE de 8 a 10, cujas características são correlacionadas ao que a escala ABIPEME classifica como classes A e B, considere como camadas superiores que se configurariam por: escolaridade superior dos pais, renda familiar acima de dez salários mínimos e ensino médio em escola particular.

A utilização do FSE permitiu um refinamento dos dados em três níveis: geral (da instituição), por curso e por estudante. A partir desses dados, foi possível evidenciar a hierarquização social do campo acadêmico da UFAC e localizar, nos cursos mais seletos, aqueles estudantes com FSE de 0 a 3, que considere como pertencentes às camadas populares, dado que seus perfis socioeconômicos e culturais discrepam da média daqueles predominantes nesses cursos, sugerindo a excepcionalidade desses ingressos.

O FSE individual forneceu, assim, a base para a segunda etapa da pesquisa, que tem por finalidade apreender os processos individuais e familiares que tornaram possíveis o acesso à UFAC por parte de estudantes de origem popular que foram admitidos nos cursos mais seletivos. Entretanto, essa etapa foi desenvolvida com a utilização de metodologias qualitativas.

A definição dos cursos de Direito e de Medicina como os mais seletos da UFAC, no ano de 2008, deu-se a partir:

- a) de uma análise de uma série histórica da relação candidato/vaga, que vai de 2004 a 2008 (Apêndice A);
- b) da nota de corte da média dos classificados (Apêndice B);
- c) do FSE médio desses dois cursos que é superior ao dos demais cursos dessa universidade (cf. capítulo 3).

No interior deles, busquei selecionar os estudantes a serem entrevistados, com base na conjugação dos seguintes critérios:

- a) FSE individual de 0 a 3;
- b) nascidos no Acre, devido o interesse da pesquisa em examinar trajetórias excepcionais de estudantes das camadas populares acreanas, cujas condições são,

em tese, ainda mais desfavoráveis no mercado escolar do que aquelas das camadas populares socializadas em meio urbano;

- c) com idades mais próximas daquela considerada modal para esse nível (18 a 24 anos), o que indicaria uma excepcionalidade ainda maior nas camadas populares.

Ao imergir nos perfis socioeconômicos desses dois cursos, localizei no curso de Direito (conforme demonstra a Tabela 1 abaixo) três estudantes com FSE 2, todos fora da faixa etária considerada modal para o ensino superior e apenas um deles nascido no Acre; e seis estudantes com FSE 3, sendo quatro deles nascidos no Acre, mas desses apenas um com idade na faixa etária de 18 a 24 anos, considerando o ano de 2008.

Tabela 1 – Configuração social do curso de Direito da UFAC, segundo critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa: calouros 2008

FSE Individual	Nº de Estudantes	Nascidos no Acre	Faixa etária de 18 a 24 anos
0	0	0	0
1	0	0	0
2	3	1	0
3	6	4	1
4	2	2	1
5	6	3	1
6	3	2	2
7	7	4	3
8	5	4	2
9	8	6	3
10	0	0	0
Total	40	26	13

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nas informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

Entretanto, ao realizar o mesmo procedimento em relação ao perfil socioeconômico dos estudantes do curso de Medicina, verifiquei que nenhum dos admitidos em 2008 preencheu os critérios definidos para a seleção dos sujeitos deste estudo, conforme demonstra a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 – Configuração social do curso de Medicina da UFAC, segundo critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa: calouros 2008

FSE Individual	Nº de Estudantes	Nascidos no Acre	Faixa etária de 18 a 24 anos
0	0	0	0
1	0	0	0
2	0	0	0
3	3	0	0
4	2	0	1
5	2	1	2
6	7	0	7
7	10	2	8
8	10	3	9
9	5	2	5
10	1	0	1
Total	40	8	34

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base nas informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

Diante dessa realidade, optei por flexibilizar os critérios de seleção em relação à idade dos estudantes, mantendo a exigência no tocante ao perfil socioeconômico e ao local de nascimento, por considerá-los inerentes ao objeto de estudo.

Desse processo resultaram, então, cinco estudantes do curso de Direito, sendo o estudante que preencheu todos os critérios anteriormente definidos e também aqueles que apresentam FSE 2 e 3 e nasceram no Acre, embora tenham ingressado na universidade fora da faixa etária considerada modal. Assim, foram selecionados para a segunda etapa da pesquisa todos os estudantes de origem popular, nascidos no Acre e admitidos no curso de Direito da UFAC no ano de 2008.

O mesmo procedimento, no entanto, não foi possível adotar em relação aos estudantes do curso de Medicina, dado que os três estudantes que preencheram o perfil socioeconômico são originários de outras regiões do Brasil. Em razão disso, a identificação dos dois estudantes desse curso que atendem aos critérios da pesquisa, deu-se por meio de indicação de setores acadêmicos (secretaria do curso, Diretoria de Registro Acadêmico e Diretoria de Assistência Estudantil), professores e estudantes do curso. Ambos ingressaram no ano de 2009 e, se não constituem membros clássicos de camadas populares, possuem perfis socioeconômicos que discrepam fortemente daquele predominante nesse curso, indicando a improbabilidade de seus ingressos.

Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista em profundidade. Durante as entrevistas, respeitei os caminhos escolhidos para a recordação e narrativa das trajetórias escolares. Porém, utilizei um roteiro (Apêndice C) com aspectos a abordar com os sujeitos, caso não constassem dos relatos.

Tal medida visou evitar, por um lado, a “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 1996) que faz com que o entrevistado tenda a organizar seu relato de modo a fornecer a mais apropriada apresentação pública de si mesmo. No caso do grupo investigado, essa tendência vê-se ainda mais fortalecida pelo fato de que o objeto de interesse da pesquisadora recaía justamente sobre uma dimensão da vida do sujeito que é vivida por ele como altamente valorizante ou, em outros termos, que o engrandece aos olhos dos outros e de si mesmo: o ingresso num curso superior prestigioso de uma universidade pública. E, por outro, a tendência a que o interesse da pesquisa funcionasse, por parte do entrevistado, como um “filtro” (BERTAUX, 1997), orientando e pré-centralizando o diálogo.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas, em sua maioria, na biblioteca central da UFAC. Já as entrevistas com as pessoas que sobressaíram nos relatos dos estudantes foram realizadas em suas residências, no caso dos familiares, e nas escolas em que trabalham, no caso dos professores. As entrevistas com a mãe de Thiago e com o seu professor de História da oitava série foram realizadas por telefone, dado que eles residem num município do interior acreano, ao qual se tem acesso somente por meio de aeronaves de pequeno porte. E, em razão disso, diferentemente das outras, elas limitaram-se aos aspectos constantes do roteiro, transformados em perguntas pela pesquisadora.

O *corpus* sobre o qual incidiu a pesquisa, nessa fase qualitativa, constituiu-se, assim, de vinte e três entrevistas, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas, de forma literal. Tanto os estudantes quanto seus familiares e professores demonstraram disponibilidade em relatar sobre as trajetórias de vida e experiências escolares focalizadas.

Como já mencionei anteriormente, em suas pesquisas sobre casos singulares de longevidade e sucesso escolar, Lahire (1997), Viana (1998) e Lacerda (2006) utilizaram como modelo de inteligibilidade a noção de *configuração social*, estabelecendo traços norteadores da análise dos dados. Definir parâmetros permite, assim, como demonstraram esses autores, escapar da ilusão de, diante da riqueza do material biográfico, considerar tudo pertinente e

passível de descrição (PASSERON, 1995), como também do risco idiossincrático de cair no “cada caso é um caso” (FONSECA, 1999).

Os traços contribuem para uma delimitação, um recorte e funcionam como critérios de relevância, como marcos orientadores que fazem aparecer os esquemas interpretativos. Como um denominador comum, eles permitem que os casos se comuniquem, que possam ser comparados em suas semelhanças e dissonâncias, em suas afinidades gerais ou parciais. Os traços permitem também a explicitação de uma escala de contexto, o ponto de vista específico, sempre limitado e parcial, com o qual se aborda a realidade estudada.

A presente perspectiva implica considerar, com efeito, cada combinação específica de traços sociais como uma *configuração singular*, onde cada traço não tem valor ‘em si’, e que os casos singulares, não menos que os casos típicos, são produtos de situações sociais (LAHIRE, 1997) e, portanto, podem ser trabalhados numa perspectiva sociológica.

Assim, utilizando como modelo de inteligibilidade a noção de *configuração social*, os dados foram submetidos à análise vertical e transversal (BARDIN, 1977), tendo como parâmetros os seguintes *traços*:

- a) presença da família na escolarização do filho;
- b) mobilização do próprio indivíduo;
- c) sentidos atribuídos à escolarização;
- d) referências sociais e institucionais;
- e) relação entre o processo migratório, a cultura dos seringaais e a trajetória escolar.

Cabe esclarecer que esses *traços* foram definidos a partir dos resultados dos estudos anteriores que abordaram trajetórias escolares improváveis (cf. capítulo 1) e das singularidades das camadas populares acreanas (cf. capítulo 2).

Organização da Tese

Esta tese encontra-se estruturada em quatro capítulos.

No primeiro, levanto o estado do conhecimento sobre o fenômeno da longevidade escolar nas camadas populares no Brasil, numa perspectiva histórica, de modo a captar os avanços e as lacunas na produção do saber sobre o objeto de estudo.

No segundo, apresento uma radiografia do contexto acreano, abordando sinteticamente a estratificação social e a situação do ensino superior público.

No terceiro, analiso a presença das camadas populares na UFAC, a partir do perfil socioeconômico dos estudantes admitidos em 2008, no campus de Rio Branco, e da configuração social desse campo acadêmico.

No quarto capítulo, trato da constituição de trajetórias escolares improváveis no Acre, reconstruindo os percursos escolares de estudantes das camadas populares acreanas que ingressaram nos dois cursos mais seletos da UFAC, de modo a apreender as configurações singulares que os constituíram e, por meio de um diálogo entre elas, tecer os fios de interpretações mais abrangentes.

Na conclusão, apresento um esforço de síntese no que se refere à presença das camadas populares no ensino superior público do Acre e de construção de uma resposta, sempre parcial, à indagação sobre a constituição de casos de improbabilidade estatística no sistema público de ensino.

1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE LONGEVIDADE ESCOLAR NAS CAMADAS POPULARES NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é o de realizar um balanço crítico do estado do conhecimento sobre a *longevidade escolar* em meios populares, no Brasil, numa perspectiva histórica, de modo a detectar continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, avanços e lacunas na produção de saber sobre esse objeto de estudo.

Os estudos do tipo “estado da arte” ou “estado do conhecimento” permitem “sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (HADDAD, 2002, p. 9). Nesse processo, reside a possibilidade de avaliar o quanto já se avançou no conhecimento de um determinado tema, de evitar a cristalização do conhecimento em questão, e de fazer da pesquisa um espaço de produção do saber, cuja essência está no constante movimento.

Esse tipo de pesquisa tem, sem dúvida, importância múltipla e reconhecida. Além dos trabalhos dedicados a uma avaliação global da pesquisa na área da Educação (GATTI, 1983; WARDE, 1993), temas já consolidados vêm sendo objeto de investigação, aferindo os principais contornos da pesquisa e propondo novas possibilidades de investigação, como é o caso dos balanços sobre Alfabetização (SOARES; MACIEL, 2000), Educação de Jovens e Adultos (HADDAD, 2002), Formação de Professores (ANDRÉ, 1999), Juventude e Escolarização (SPÓSITO, 2002), Fracasso Escolar (ANGELUCCI *et al.*, 2004), entre outros.

Produzir um estado do conhecimento sobre o tema da longevidade escolar nas camadas populares constitui, de certa forma, um desafio. Trata-se de um objeto de estudo ainda em estruturação na pesquisa acadêmica brasileira, não obstante sua relevância social e científica. Em outros contextos nacionais, já há, todavia, uma preocupação mais sistemática com as trajetórias escolares de indivíduos das camadas populares que atingem os níveis mais altos do sistema de ensino.

Na França, alguns estudiosos investigam a mudança ocorrida desde a pesquisa seminal de Bourdieu e Passeron (1964) e procuram compreender a transição do “estudante herdeiro” para o “novo estudante” proposto por Erlich (1998; 2004). Em outros termos, o

interesse volta-se para a compreensão das conseqüências do grande crescimento de um novo público estudantil, mais heterogêneo e multifacetado, em relação aos “herdeiros”, cujas características típicas eram marcadas pelo cultivo da alta cultura erudita (as artes canônicas, etc.) e tão bem retratadas por Bourdieu (1988).

Os estudos em língua inglesa, notadamente do Reino Unido, estão mais centrados no acesso dos jovens ao ensino superior, pois há atualmente uma direção explícita do governo no sentido de ampliar a participação na universidade em, pelo menos, 50% dos jovens na faixa dos 18 aos 30 anos, até o ano de 2010, com a recomendação básica de que tais jovens “necessitam ser recrutados de grupos previamente desprivilegiados, pois a participação entre jovens oriundos de grupos da classe trabalhadora tem permanecido, persistentemente, baixa” (ROSS *et al.*, 2003, p. 3).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação preconiza a elevação da taxa de escolarização no ensino superior – na faixa dos 18 aos 24 anos – para 30%, em 2010. Atualmente, essa taxa alcança 10,5% (INEP, 2006), o que constitui um dos percentuais mais baixos do mundo, mesmo entre os países da América Latina (ZAGO, 2006; PINTO, 2004). Nesse cenário de forte desigualdade de acesso à universidade, pesquisas têm sido realizadas com o objetivo de conhecer os jovens oriundos das camadas populares que conseguem ter acesso à universidade (sobretudo às públicas e, em alguns casos, a seus cursos mais seletivos) e os processos através dos quais eles o fazem.

No balanço realizado, buscou-se fazer um inventário da produção acadêmica e científica sobre o tema da longevidade escolar nos meios populares brasileiros, de modo a identificar as diferentes perspectivas que vêm enriquecendo o estudo do tema, desde a primeira produção, em 1993, até o ano de 2007, data da defesa da última tese de que se tem conhecimento.

A metodologia utilizada caracteriza-se como um levantamento e uma avaliação da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz de categorias que permitam identificar, em cada texto e no conjunto deles, as tendências de análise desse fenômeno, a saber: o acesso de jovens dos meios populares aos mais altos níveis do sistema escolar.

1.1 O *corpus* selecionado

O *corpus* deste levantamento é composto por dissertações e teses defendidas em programas de Pós-Graduação de instituições brasileiras de ensino e pesquisa. Ele não compreende, portanto, a produção dos docentes pesquisadores, nem aquela realizada em outras instituições que não as universitárias.

Essa restrição decorre do entendimento de que são esses produtos que melhor expressam um conhecimento *em construção*, diferentemente de livros e capítulos de livros que refletiriam mais o conhecimento *já construído* (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Essa opção é compartilhada por outros balanços visitados. Além de Soares e Maciel (2000), Spósito (2002), ao levantar o conhecimento sobre juventude na área da educação, traça um balanço da produção discente da Pós-Graduação em Educação, de 1980 a 1998; e Haddad (2002) afere a produção discente dos programas nacionais de pós-graduação *stricto sensu* sobre a Educação de Jovens e Adultos.

Ao examinar a produção acadêmica sobre a longevidade escolar em meios populares, numa perspectiva diacrônica, percebe-se que, apesar de pouco numerosa, a produção brasileira vem se intensificando, nos últimos anos, o que permite supor uma tendência de crescimento.

Tabela 3 – Estudos sobre longevidade escolar nos meios populares, por grau, no Brasil (1993-2007)

Grau	Década de 1990	Década de 2000	Total
Doutorado	2	3	5
Mestrado	1	2	3
Totais	3	5	8

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em dados coletados para a pesquisa.

Como evidencia a Tabela 3 acima, a produção acadêmica sobre o fenômeno da longevidade escolar nos meios populares, no Brasil, é recente e vem crescendo na década atual se considerarmos que, na década anterior, apenas três pesquisas abordaram o tema. O crescimento pode ser atribuído ao aumento do interesse dos pesquisadores em explorar um

tema complexo e que traz à baila o debate sobre a democratização das oportunidades educacionais.

Para o levantamento da produção de teses e dissertações, procedeu-se a consultas aos bancos de tese da Capes e da ANPEd, à biblioteca central da Faculdade de Educação da UFMG¹¹ e aos catálogos de teses de faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa, disponíveis na internet¹². Contou-se ainda com consulta às referências bibliográficas nas teses e dissertações e com a indicação de pesquisadores da área. Todavia, o mecanismo que se mostrou mais fecundo foi o da indicação por especialistas¹³.

Assim, o *corpus* sobre o qual incidiu a pesquisa é composto de cinco teses e três dissertações, defendidas entre 1993 e 2007, que têm a trajetória do universitário proveniente das camadas populares como objeto de estudo¹⁴.

A Tabela 4, a seguir, evidencia que essas pesquisas foram produzidas nas seguintes universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade de São Paulo (USP).

¹¹ O acesso à dissertação de Portes (1993) e às teses de Viana (1998) e de Portes (2001) deu-se através de consulta à biblioteca central da Faculdade de Educação da UFMG.

¹² Nas consultas aos bancos de teses virtuais, foram utilizadas as seguintes palavras-chave: longevidade escolar, trajetórias escolares improváveis, trajetórias escolares excepcionais, jovens pobres na universidade, camadas populares, desigualdades educacionais, desigualdades escolares, acesso ao ensino superior, estudantes universitários.

¹³ O texto da tese de Silva (1999) me foi enviado pelo próprio pesquisador, por e-mail, cujo contato foi intermediado por um professor da UFAC. As teses de Lacerda (2006) e de Piotto (2007), bem como a dissertação de Almeida (2006) foram indicadas pela professora Maria Alice Nogueira, da UFMG. Através de contato mantido por e-mail com esses pesquisadores, os textos foram enviados por meio eletrônico. O resumo da dissertação de Barbosa (2004) foi acessado através de consulta à Biblioteca Virtual em Saúde. Por intermédio da professora Débora Piotto, mantive contato, por e-mail, com a pesquisadora solicitando o texto integral.

¹⁴ No momento da realização deste levantamento, estavam em curso os seguintes estudos: (a) uma dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, na Faculdade de Educação da USP, de autoria de Felipe de Souza Tarábola, sob a orientação da professora Teresa Cristina Rego; (b) uma dissertação de mestrado em Psicologia, na UFBA, de autoria de Ava Carvalho, sob orientação da professora Sônia Sampaio; (c) duas teses de doutorado em Educação, na UFRGS, sob a orientação da professora Malvina do Amaral Dorneles, sendo uma de autoria de João Vicente Silva Souza e outra de autoria de Rafael Arenhaldt.

Tabela 4 – Teses e dissertações sobre longevidade escolar nos meios populares, por instituição (1993-2007)

Instituição	Década de 1990	Década de 2000	Total
UFMG	2	1	3
PUC-Rio	1	-	1
UFF	-	1	1
USP	-	3	3
Totais	3	5	8

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em dados coletados para a pesquisa.

A Tabela 5, abaixo, demonstra que a larga maioria das teses e dissertações sobre a longevidade escolar nos meios populares é produzida em programas de pós-graduação em Educação, tendo como área de concentração a Sociologia da Educação. Entre esses cursos, o mais produtivo em dissertações e teses sobre o tema, é o da UFMG, com três trabalhos. Na área de Psicologia as duas produções provêm do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da USP, filiando-se às seguintes áreas de concentração: Psicologia Escolar e Psicologia Social. Finalmente, na área de Sociologia, a única dissertação produzida se originou no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Tabela 5 – Disciplinas de origem das teses e dissertações sobre longevidade escolar nos meios populares no Brasil (1993-2007)

Disciplinas	Década de 1990	Década de 2000	Total
Educação	3	2	5
Psicologia	-	2	2
Sociologia	-	1	1
Totais	3	5	8

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em dados coletados para a pesquisa.

Ao analisar a produção das teses e dissertações por instituição e por região, verifica-se que todas elas são produtos da Região Sudeste, mais precisamente de cursos localizados nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro¹⁵.

¹⁵ As pesquisas em curso, anteriormente mencionadas, demonstram que o interesse pela problemática do acesso ao ensino superior por parte de estudantes de origem popular já alcança outros estados e regiões do País.

Tabela 6 – Orientadores das teses e dissertações sobre longevidade escolar nos meios populares no Brasil (1993-2007)

Orientadores/Instituições	Dissertações	Teses	Total
Maria Alice Nogueira (UFMG)	1	2	3
Zaia Brandão (PUC-Rio)		1	1
José Moura Gonçalves Filho (IP-USP)	1		1
Heloisa Helena T. de S. Martins (USP)	1		1
Léa Pinheiro Paixão (UFF)		1	1
Maria Clotilde Rosseti-Ferreira (IP-USP)		1	1
Totais	3	5	8

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em dados coletados para a pesquisa.

Por fim, ao analisar o número de orientadores envolvidos (Tabela 6), percebe-se que, em cada um dos programas em que os estudos foram produzidos, há um orientador interessado no tema, sendo que uma das orientadoras – vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG – apresenta uma concentração maior de dissertações e teses orientadas. No caso das pesquisas no campo da Psicologia, cada uma delas teve um orientador diferente, integrantes das duas linhas de pesquisa envolvidas.

1.2 As categorias de análise

As obras foram examinadas em profundidade, tendo como base as seguintes questões: Como o tema é abordado? Qual a concepção teórica e metodológica subjacente? Quais os resultados apontados? Que aspectos e dimensões das trajetórias de longevidade escolar e de permanência na universidade são destacados? Quais as metodologias utilizadas? Quais as relações com o conhecimento já produzido? Quais avanços, limites e lacunas resultam desses estudos na compreensão do fenômeno?

Em seguida, as análises de cada obra foram agrupadas, conforme as convergências/divergências, nas seguintes categorias de análise: as abordagens do tema; os referenciais teórico-metodológicos; as metodologias utilizadas; os resultados (os elementos constituidores das trajetórias escolares improváveis e as condições de permanência de

estudantes de origem popular na universidade); convergência de resultados: avanços, limites e lacunas na compreensão do objeto.

1.3 As abordagens do tema

As dissertações e teses que constituem o *corpus* desse trabalho têm em comum o *sucesso escolar improvável* tomado como objeto de estudo. O sucesso escolar improvável é entendido como a permanência no sistema escolar até o ensino superior por parte de jovens provenientes das camadas sociais ainda pouco representadas nesse nível de ensino, sobretudo nas instituições e/ou cursos de maior prestígio. À exceção dos estudos de Silva (1999), Barbosa (2004) e Lacerda (2006), que tratam de indivíduos que já concluíram o ensino superior, os demais se ocupam de estudantes universitários.

Dos oito estudos examinados, sete dedicam-se à reconstrução das biografias escolares dos sujeitos investigados, objetivando compreender como essas trajetórias atípicas foram construídas. Destes, os estudos de Portes (2001), Almeida (2006) e Piotto (2007) acrescentam à análise do acesso, o estudo da permanência do estudante na universidade. O estudo de Barbosa (2004) é o único a não problematizar a questão do acesso à universidade. Em caráter exploratório, a pesquisadora busca compreender de que modo a experiência de classe atravessa a experiência universitária.

1.3.1 As problemáticas investigadas

Portes (1993), em sua dissertação, buscou compreender “como” foi possível para trinta e sete estudantes de origem popular chegar a uma universidade seletiva e prestigiosa como a UFMG. Participaram do estudo estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 19 a 43 anos, de todos os cursos então existentes nessa instituição. No estudo, o autor separa as estratégias educativas das famílias daquelas dos próprios universitários, para com isso valorizar as práticas familiares como fundamentais, embora reconhecendo o papel dos próprios indivíduos em seus percursos atípicos de escolarização.

Compartilhando da mesma problemática de Portes, a tese de Viana (1998)¹⁶ investigou as trajetórias de sete estudantes universitários de origem popular (cinco graduandos e dois pós-graduandos), de ambos os sexos, alunos dos seguintes cursos e instituições: Medicina e Geografia da UFMG; Psicologia e Filosofia da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ); e Economia da PUC/MG. Quanto aos pós-graduandos, um era aluno de curso *lato sensu* de Psicopedagogia da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG) e outro do Programa de Mestrado em Educação da UFMG. Na configuração do objeto de estudo, a autora estabelece três esferas diferenciadas e interdependentes de pesquisa: a família, a escola e o que chama de posição específica do filho-aluno.

Silva (1999)¹⁷, em sua tese de doutorado, investigou a trajetória escolar de onze universitários da Comunidade da Maré, um complexo de favelas da cidade do Rio de Janeiro, buscando identificar, nas relações entre as disposições e os campos sociais, os elementos explicativos para a constituição desses percursos escolares considerados atípicos. Os sujeitos investigados já eram graduados ou estavam concluindo a graduação à época da pesquisa, nove deles em instituições públicas: Serviço Social e Física na Universidade Federal Fluminense (UFF); História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Matemática, Direito, Física, Letras, Inglês e História na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); e dois deles em instituições privadas da cidade do Rio de Janeiro: Letras na Faculdade de Humanidades Pedro II (FAHUPE), e Engenharia Civil na Faculdade Nuno Lisboa.

Portes (2001), em sua tese de doutorado, manteve o interesse na compreensão das trajetórias escolares improváveis e, de modo inovador, estendeu a análise às vivências universitárias de estudantes de origem popular que tiveram acesso a cursos altamente seletivos da UFMG (Medicina, Fisioterapia, Direito, Engenharia Elétrica, Comunicação Social e Ciência da Computação). Na reconstrução das biografias escolares, seis estudantes participaram do estudo. No entanto, no tocante à experiência universitária, o estudo abrangeu apenas cinco desses estudantes, uma vez que a estudante do Curso de Comunicação Social “se recusou a falar da vida universitária” (PORTES, 2001, p. 164).

Barbosa (2004), em sua dissertação, buscou identificar e discutir, em caráter exploratório, traços psicológicos originados das experiências da universidade pública, a partir

¹⁶ A tese de Viana foi transformada no livro *Longevidade escolar nas camadas populares: algumas condições de possibilidade*, publicado em 2007, pela editora da PUC-GO, em Goiânia, GO.

¹⁷ A tese de Silva foi transformada no livro *Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade*, publicado em 2003, pela editora 7 Letras, no Rio de Janeiro, RJ.

da memória de três estudantes pobres e graduados na Universidade de São Paulo. Experiências estas que, no entender da pesquisadora, implicam a convivência entre sujeitos de classes sociais distintas e marcadas pela desigualdade econômica e política.

A dissertação de Almeida (2006)¹⁸ investigou o uso dos recursos e espaços da USP por um grupo de estudantes com desvantagens econômicas e educacionais. Os sujeitos constituíram-se de um grupo de 17 estudantes, de ambos os sexos, que cursavam Letras, Geografia, Ciências Contábeis, Física, História e Licenciaturas. Todos trabalhadores, a maioria, inclusive, em tempo integral. O estudo objetivou integrar à análise do acesso à universidade, uma discussão a respeito da efetiva permanência no curso, dando centralidade às diferenças na qualidade da educação recebida pelos diversos segmentos sociais presentes na universidade pública.

Lacerda (2006), em sua tese de doutorado, buscando compreender o que tornou possível o ingresso no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) de estudantes provenientes de famílias consideradas fracas detentoras de capital cultural e escolar, analisou as trajetórias escolares de seis engenheiros egressos da referida instituição. Esses sujeitos ocupavam, à época da pesquisa, posições profissionais de prestígio, residiam em cidades diversas de Minas Gerais e de São Paulo, ou, como em um dos casos, em Nova York. Com a escolha do ITA, o estudo objetivou potencializar a improbabilidade dos percursos escolares, uma vez que o nível de excelência e o grau de seletividade dessa instituição no campo educacional brasileiro, tornam as chances estatísticas de ingresso ainda menos prováveis. O pressuposto do trabalho era o de que aqueles que conseguem ter acesso a um curso de tão elevado prestígio social e acadêmico, apesar de suas condições sociais desfavoráveis, concentram certas propriedades sociais e escolares que conduziriam a um tal percurso escolar.

Na mesma linha, coloca-se o estudo de Piotto (2007). Em sua tese de doutorado, a autora objetivou analisar a trajetória escolar e a experiência universitária de cinco estudantes provenientes das camadas populares que tiveram acesso a cursos superiores de alta seletividade de um dos *campi* da USP, considerando-se a relação candidato/vaga e a nota de corte dos anos de 2001 a 2005. Assim, participaram da pesquisa estudantes de Administração, Ciências Biológicas, Ciências Médicas, Farmácia-Bioquímica e Psicologia. O estudo aprofunda a compreensão acerca das condições de permanência desses jovens no ensino

¹⁸ A dissertação de Almeida foi transformada no livro *USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública*, publicado em 2009, pela editora Musa/Fapesp, em São Paulo, SP.

superior, já abordadas por Portes (2001), Barbosa (2004) e Almeida (2006), focalizando espaços acadêmicos em que a presença do estudante de origem popular é ainda mais improvável. E ao fazer esse recorte, discute o que significa, da perspectiva desses estudantes, construir uma trajetória escolar que leva ao ingresso no ensino superior, bem como a experiência no interior da universidade.

1.3.2 A excepcionalidade das trajetórias escolares investigadas

No tocante à excepcionalidade das trajetórias escolares investigadas, cumpre assinalar que os estudos de Portes (2001), Lacerda (2006) e Piotto (2007) diferenciam-se daquelas pesquisas que não elegeram estritamente os cursos mais seletivos das universidades pesquisadas.

O estudo de Portes (1993) analisou trajetórias escolares de estudantes dos 37 cursos de graduação oferecidos pela UFMG, à época da pesquisa. Viana (1998), Silva (1999) e Barbosa (2004), no ato de escolha dos sujeitos, não adotaram a seletividade dos cursos ou das instituições como critério. Os estudantes investigados por Almeida (2006), embora pertencentes a uma instituição de alto prestígio como a USP, provinham de cursos pouco seletivos.

Não resta dúvida de que o elevado nível de competência escolar exigido de qualquer jovem, para ingresso em instituições de excelência requer que seu percurso escolar, desde os anos iniciais do processo de escolarização, seja marcado por um bom desempenho. Assim, o ingresso nessas instituições é mais provável, em tese, àqueles estudantes favorecidos culturalmente, dada a rentabilidade desse tipo de capital nos processos de escolarização (BOURDIEU, 1987, 1998; NOGUEIRA, 2000).

Com efeito, as trajetórias investigadas por Portes (2001), Lacerda (2006) e Piotto (2007), visto que se constituem como ainda mais improváveis, contribuem para relativizar o papel da herança cultural e de sua rentabilidade no mercado escolar.

No entanto, como já mencionado, a taxa de escolarização na educação superior brasileira é baixa, apesar de vir crescendo lentamente nos últimos anos, fruto de uma política de expansão via privatização das matrículas (PINTO, 2004). Nesse contexto, o acesso ao

ensino superior é restrito, e o é ainda mais quando se trata dos jovens das camadas populares, que dependem essencialmente das instituições públicas (ZAGO, 2006). Desse modo, o ingresso na universidade pública ainda é, estatisticamente falando, pouco provável às camadas populares brasileiras.

1.4 Os referenciais teórico-metodológicos

Dos estudos examinados, seis inserem-se no campo da Sociologia da Educação; e dois no campo da Psicologia, filiando-se um deles à Psicologia Escolar e o outro à Psicologia Social. Todavia, ao examiná-los, verifica-se que, grosso modo, eles fundamentam-se no modelo teórico de Pierre Bourdieu e nas revisões/atualizações desse modelo propostas por Bernard Lahire, inscrevendo-se na tradição disposicionalista da ação.

Dessa forma, uma tendência geral presente nos estudos examinados, é considerar que os sujeitos investigados construíram suas histórias escolares, a partir do que designam como “*habitus individual*”¹⁹, “*disposições*”²⁰ ou “*estratégias*”²¹ que seriam o produto incorporado das múltiplas experiências de socialização às quais se submeteram e foram submetidos nas diversas instâncias sociais de que participaram/participam, especialmente na família e na escola, conforme a posição social e as situações sociais vivenciadas.

Fundamentados nessa concepção teórico-metodológica de base, esses estudos se apoiaram ainda nas contribuições de pesquisas realizadas no exterior, sobretudo no contexto francês, onde a produção do conhecimento sobre o tema é menos recente.

Portes (1993, 2001) e Lacerda (2006) tiraram grande proveito das contribuições de Jean-Pierre Terrail (1990), cujo estudo original se debruça sobre trajetórias escolares de

¹⁹ A noção de *habitus individual* é uma variação do *habitus coletivo*: “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (BOURDIEU, 1994, p. 65).

²⁰ Lahire (2003), como já assinaléi anteriormente, ao invés de *habitus individual*, utiliza a expressão *patrimônio de disposições incorporado* para se referir ao resultado das múltiplas experiências de socialização vividas pelos indivíduos contemporâneos.

²¹ Diferentemente do sentido atribuído pelo “individualismo metodológico” à noção de estratégia, que a concebe como uma ação racional, e, portanto, intencional e planejada (BOUDON, 1981), nos estudos revisados esta é assumida na perspectiva bourdieusiana e se refere a ações que podem resultar de análises e ponderações racionais e conscientes perpetradas pelos atores, como podem revelar uma intuição prática, fruto do processo de interiorização das regras do jogo social. E, como tal, expressam disposições constituídas ao longo dos percursos de socialização percorridos pelos indivíduos, nas múltiplas esferas da vida social de que participam.

“trânsfugas” de classe, enfatizando os sentidos atribuídos à escolarização e às relações intergeracionais no estudo dos percursos escolares de 23 intelectuais, de ambos os sexos, filhos de pai operário, e que haviam cursado a Universidade, nos vinte anos anteriores à pesquisa.

O estudo de Bernard Lahire (1997), embora não se refira rigorosamente a casos de longevidade escolar, na medida em que investigou as relações entre as posições escolares de 26 crianças provenientes de camadas populares que freqüentavam o CE2²² e suas configurações familiares, serviu de inspiração para as pesquisas desenvolvidas por Viana (1998), Lacerda (2006), Silva (1999), Almeida (2006) e Piotto (2007) examinadas neste capítulo. Entretanto, cabe aqui uma ressalva: enquanto Viana (1998) e Lacerda (2006) se apropriaram do *modus operandi* utilizado por esse autor, a *noção de configuração social*, os demais estudos fizeram apropriações conceituais tópicas, isto é, utilizaram conceitos do autor ou resultados de sua pesquisa para cotejar dados por eles levantados.

Na construção do objeto de pesquisa, Viana apoiou-se ainda nos trabalhos de Zéroulou (1988), Terrail (1990), Laurens (1992), Portes (1993) e Rochex (1995) que abordam, mediante pesquisas empíricas importantes e de maneira inovadora, a mesma problemática.

Além das contribuições de Terrail (1990) e de Lahire (1997), conforme já abordado, Lacerda apoiou-se ainda no trabalho de Michèle Ferrand *et al.* (1999) que analisou o acesso a uma instituição de excelência francesa, a École Normale Supérieure, por sujeitos oriundos de famílias de diferentes meios sociais, dentre eles famílias pouco dotadas em capitais cultural e escolar.

Dos estudos examinados, apenas o de Barbosa (2004) foi o que se restringiu a contribuições do campo da Psicologia Social, apoiando-se no conceito de desenraizamento formulado por Simone Weil (1996), e nos trabalhos de Ecléa Bosi (1993), José Moura Gonçalves Filho (2003) e Maria Isaura Pereira de Queiróz (1991).

²² Correspondente à terceira série do Ensino Fundamental no Brasil.

1.5 As metodologias utilizadas

Dos estudos revisados, sete utilizam-se da reconstituição das trajetórias escolares, como perspectiva de análise da longevidade escolar. Todavia, alguns estudos (VIANA, 1998; LACERDA, 2006), ancorados na *noção de configuração social*, utilizam esse modelo de forma secundária e como pano de fundo para a reconstrução do cenário onde se desenrolou o passado escolar dos sujeitos pesquisados.

Nos estudos que utilizam as trajetórias escolares como principal modelo de análise, evidencia-se a utilização da análise de conteúdo (transversal) do conjunto dos relatos e (vertical) de cada uma das entrevistas, com base em Bardin (1977), sempre buscando as recorrências entre os percursos escolares dos estudantes investigados. No entanto, cumpre ressaltar que em todos esses estudos há a preocupação de não tomar nenhum fator como isolado e determinante dos percursos escolares improváveis, mas como elementos que, numa mesma combinação e relação e interdependência, podem explicar as razões das exceções estatísticas analisadas.

Nos estudos que se servem da noção de configuração social (VIANA, 1998; LACERDA, 2006), sobressai a utilização de dois modos de inteligibilidade dos dados empíricos. No primeiro modo, os dados são submetidos à análise de conteúdo horizontal e vertical. No segundo, a singularidade de cada percurso escolar é privilegiada, reconstituindo-se cada uma das trajetórias a partir de *traços pertinentes da análise*, de modo a evitar a “ilusão biográfica” (PASSERON, 1995).

Quanto à base empírica dos estudos examinados, constata-se sua natureza qualitativa, com os dados colhidos através de técnicas variadas. Portes (1993, 2001) utilizou a entrevista e a análise de históricos escolares. Viana (1998) realizou entrevistas, combinando perguntas abertas e semi-diretivas, centradas nas histórias escolares dos universitários. Silva (1999) realizou entrevistas, mas também aplicou um questionário aos universitários investigados que haviam se graduado pouco antes do início da pesquisa ou estavam próximos da formatura. Barbosa (2004) realizou entrevistas semi-diretivas. Almeida (2006) optou por grupo focal, combinado com entrevistas semi-diretivas. Lacerda (2006) realizou entrevistas semi-diretivas, com perguntas abertas organizadas em um roteiro, sendo que uma das entrevistas foi realizada

por telefone, além dos textos produzidos por meio de correspondência eletrônica. Piotto (2007) realizou entrevistas em profundidade, utilizando um roteiro flexível.

Essa breve descrição evidencia o forte uso que esses estudos fizeram do instrumento da entrevista, que se diz presente em todos os estudos examinados, seja na forma semi-estruturada e flexível, seja na versão mais aberta ou em profundidade. De fato, na reconstrução das trajetórias escolares, e mesmo na análise das condições de permanência na universidade, mormente quando se objetiva o conhecimento dos significados que os sujeitos atribuem a esses processos – como orienta a concepção teórico-metodológica subjacente –, essa parece ser uma opção adequada. Mais ainda quando conjugada com a definição de *traços pertinentes da análise*, como fizeram Viana (1998) e Lacerda (2006).

1.6 Os resultados

As trajetórias e as experiências universitárias investigadas pelos estudos revisados retratam histórias bastante singulares. Apesar disso e conquanto os estudos, marcados por abordagens essencialmente qualitativas, não busquem regularidades, sobressaíram resultados que sinalizam para o que tornou possível a constituição desses percursos escolares pouco prováveis e para as condições da permanência desses estudantes no interior da universidade.

1.6.1 Os elementos constituidores das trajetórias escolares improváveis

Em primeiro lugar, cabe assinalar que, quer os estudos tenham sido realizados no campo da Sociologia da Educação (PORTES, 1993, 2001; VIANA, 1998; SILVA, 1999; LACERDA, 2006; ALMEIDA 2006) ou da Psicologia da Educação (PIOTTO, 2007), as trajetórias são sempre apresentadas como, ao mesmo tempo, individuais e sociais, sendo resultado de uma construção coletiva baseada na participação das famílias e em uma rede de apoio que, variando em dimensão e intensidade, estiveram presentes nas biografias analisadas.

Todavia, na revisão, buscou-se identificar os elementos enfatizados pelos estudos ao reconstruir os percursos escolares atípicos. Ao ressaltar tais ênfases, não se está afirmando que os autores atribuíram a um único fator – determinante ou desencadeador – os percursos

escolares pouco prováveis. Pelo contrário, como já mencionado, todos eles destacaram que a constituição de tais percursos escolares se deu a partir da conjugação de fatores variados. O que se quer ressaltar aqui são as alternâncias de ênfase, na estrutura de cada um dos estudos examinados.

Assim, entre os elementos constituidores de percursos escolares atípicos presentes nesses trabalhos foram destacados: (a) *a família como esfera fundamental* na construção das trajetórias escolares improváveis; (b) *a mobilização dos próprios indivíduos na constituição dos percursos escolares atípicos*; (c) *os sentidos que pais e filhos atribuem à escolarização*; e (d) *o papel de outras instâncias sociais de referência* que contribuem para a constituição de disposições diferentes daquelas que compõem a socialização primária, favorecendo os percursos atípicos.

a) A família como esfera fundamental

Os estudos revisados consideram que, de uma forma ou de outra, a família esteve presente na escolarização dos filhos. Todavia, a natureza e a abrangência do papel das famílias populares, nesses percursos escolares atípicos, foram tratadas de forma diferenciada pelos diferentes autores.

Grosso modo, os estudos podem ser agrupados em dois blocos: aqueles que compartilham da visão de que *a mobilização familiar é condição imprescindível de longevidade escolar* dos filhos (PORTES, 1993; LACERDA, 2006; ALMEIDA, 2006); e aqueles que admitem a possibilidade de êxito escolar em famílias que não mobilizam esforços específica e intencionalmente escolares, identificando *formas “invisíveis” de presença familiar na longevidade escolar* dos filhos (VIANA, 1998; SILVA, 1999; PORTES, 2001; PIOTTO, 2007).

Os resultados dos estudos que compõem o primeiro bloco apresentam, todavia, variações na abordagem da mobilização escolar das famílias.

Portes identificou que as famílias dos universitários investigados, embora não tivessem um projeto escolar de longo prazo, realizaram um “sobreesforço para incutir, no filho, um valor – a escola – com tudo de bom que ela simboliza socialmente e pode possibilitar” (PORTES, 1993, p. 158). As mães foram aquelas que mais se mobilizaram na

escolarização dos filhos, empreendendo um certo número de estratégias, entre elas, a atenção voltada para a vigilância da vida escolar; contatos com a escola e mudanças de estabelecimento de ensino em busca de outro considerado mais favorável; auxílio na aprendizagem dos conteúdos escolares; vigilância de ordem moral, tanto para preservar os filhos de más influências, como para inculcar-lhes a valorização da escola. Concomitantemente, as famílias buscaram ajuda, apoio e informações úteis junto às redes de relacionamentos que possuíam; estimularam seus filhos a competir na escola, de modo a utilizar o desempenho intelectual como forma de suprir as desvantagens sociais; e empreenderam ações para que seus filhos desenvolvessem disposições virtuosas que possuem certa proximidade com as ações de pais das camadas médias, como: assiduidade, tenacidade, perseverança. Em síntese, o estudo conclui que os elementos explicativos para as trajetórias escolares investigadas estão relacionados à *força do ethos*, que consiste no investimento familiar – materializado sobretudo na figura da mãe –, e apoiado no valor simbólico da escola como possibilidade de ultrapassar a condição social dos pais.

Lacerda (2006), ao investigar as trajetórias escolares de engenheiros egressos do ITA, destacou que elas foram construídas a partir da mobilização dos pais e dos próprios sujeitos, fundamentados nos sentidos intergeracionais atribuídos à escolarização. Tais sentidos forneceram a base das práticas escolares familiares, assim como estiveram na gênese das disposições e práticas escolares dos sujeitos pesquisados. A posse de um fraco capital cultural e escolar pelas famílias fez com que a mobilização se concentrasse em práticas centradas exclusivamente no aprendizado escolar e na adesão aos comportamentos valorizados na escola. Assim, não foram relatadas estratégias educativas ou práticas culturais das famílias visando a formação dos sujeitos investigados, em um sentido mais amplo.

Embora considere que, em todos os casos, a mobilização escolar das famílias e dos próprios indivíduos, desde o início do processo de escolarização, foi o fator que possibilitou a construção dessas trajetórias excepcionais, Lacerda verificou que a natureza da mobilização escolar das famílias dependia do capital escolar possuído. Nos casos daquelas detentoras de um capital escolar mais fraco, a mobilização era menos regular e variava mais segundo o modo de intervenção dos pais ao longo das trajetórias escolares dos filhos. Já naquelas famílias que possuíam um capital escolar um pouco mais forte, a mobilização se deu a partir de um projeto familiar de escolarização longa para os filhos, ainda que isso não significasse exatamente que os filhos ingressassem em uma instituição superior de excelência.

O estudo realizado por Almeida (2006) aponta que os elementos que contribuíram para que os estudantes investigados tivessem acesso a uma instituição pública de ensino superior e altamente seletiva, como a USP, foram: um ambiente familiar com certa estabilidade emocional; um olhar atento dos pais que valorizavam a educação como ferramenta para a mobilidade social; o papel das mães em inculcar o hábito de leitura desde a mais tenra idade; uma trajetória escolar relativamente segura durante o ensino fundamental; e uma confluência de fatores na fase pré-vestibular – experiência em processos seletivos, base prévia obtida em cursos técnicos e tecnológicos, autodidatismo. Em algumas configurações familiares, as mães, sobretudo, desempenharam papéis importantíssimos, seja de incentivo à leitura, seja assumindo, sozinhas, a educação dos filhos, dado que a ausência da figura paterna (por razão de falecimento, separação, constituição de outra família), foi uma situação comum para cinco dos sujeitos investigados, sobre um total de 17 estudantes.

Diferentemente desses estudos, Viana (1998), Silva (1999), Portes (2001) e Piotto (2007) observaram formas menos visíveis de presença das famílias na escolarização dos filhos, não se destacando nenhuma forte mobilização familiar na constituição desses percursos escolares. Nesse sentido, esses estudos aproximam-se daqueles realizados pelos sociólogos franceses Laacher (1990) e Lahire (1997). Para este último, por exemplo, a família, através de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desprezado. Contudo, trata-se de uma influência que nem sempre resulta de práticas intencionais, conscientes e dirigidas, e que, no caso das famílias populares, não podem ser entendidas no quadro dos modos típicos de mobilização familiar característicos das camadas médias e superiores.

Viana (1998) não identificou, nos casos estudados: (a) um projeto conscientemente elaborado pelos entrevistados ou suas famílias de se chegar ao ensino superior, ou seja, o processo de escolarização não se mostrou portador de uma dimensão de intencionalidade; e (b) uma mobilização escolar familiar, embora as famílias estivessem presentes no processo de escolarização dos filhos, por meio de práticas socializadoras que levaram os universitários à constituição de disposições favoráveis à longevidade escolar como, por exemplo, a consciência da necessidade dos estudos e a valorização da escola no universo familiar. Os elementos capazes de reorientar o curso escolar foram, segundo a autora, as *chances/opportunidades* presentes nas biografias dos investigados.

O estudo de Silva (1999), na análise das trajetórias investigadas, também não identificou um projeto de escolarização prolongada, uma vez que “a ambição maior era que os filhos atingissem o ensino médio e, a partir daí, tivessem melhores condições de se posicionar no mercado de trabalho” (p. 122). Ainda assim, Silva identificou dois tipos de estratégias de ascensão social empreendidas pelas famílias, denominando-as como *educógenas* e *de investimento diversificado*.

As *estratégias educógenas* foram empreendidas pelos pais que tinham como pressuposto prioritário a obtenção da certificação escolar para a ascensão social, mas a permanência dos filhos na escola era pensada em um prazo médio e não longo. Mesmo assim, para os pais *educógenos* o processo de escolarização dos filhos ocupava uma parcela significativa das preocupações cotidianas e exigia investimentos financeiros. Essa estratégia se sustentava no reconhecimento da vocação dos filhos para os estudos, o qual se relacionava ao juízo que os professores e educadores faziam da competência escolar dos filhos. Os pais *educógenos* empreenderam também a estratégia de fechamento das possibilidades de contato físico dos filhos com o mundo local da Maré, como forma de assegurar que eles permanecessem no espaço escolar e, ao mesmo tempo, de evitar que influências advindas do universo local, como a violência, os atingissem.

As *estratégias de investimento diversificado* utilizadas pelos pais tinham como característica principal o fato de que não eram centradas exclusivamente no campo escolar, uma vez que consideravam que a ascensão social poderia ser conseguida por meio de investimentos em outros campos, como no campo profissional ou por meio de casamento. A escola se apresentava para as famílias que utilizaram essa estratégia como uma obrigação social, ou seja, matriculavam os filhos na escola, porque todos os outros pais o faziam. O encaminhamento dos filhos para a escola significava também uma forma de evitar que “[...] eles se percam na Maré” (SILVA, 1999, p. 143). Porém, mais importante do que uma escolarização longa ou um interesse centrado na certificação escolar, era que seus filhos interiorizassem um conjunto de disposições, como: o apego ao trabalho, valores morais rigorosos, respeito à propriedade, dentre outras.

Portes (2001), por sua vez, destacou que a presença das famílias populares na escolarização dos filhos pode ser observada num conjunto de ações que o autor denominou de *trabalho escolar das famílias*: a presença de uma ordem moral doméstica; a atenção com o trabalho escolar do filho; o esforço para compreender e apoiar o filho; a presença do outro na

vida do estudante e a aproximação dos professores; a busca da ajuda material; a existência e importância de um duradouro grupo de apoio constituído no interior do estabelecimento escolar.

Dos aspectos familiares identificados por Portes, é importante registrar que uma determinada ordem “moral doméstica” é também destacada por Silva (1999) e pelos sociólogos franceses Terrail (1990), Laacher (1990) e Lahire (1997) como importante na constituição de uma escolaridade bem-sucedida nos meios populares. Essa ordem moral doméstica consistiria em práticas familiares voltadas, por exemplo, para a inculcação de regras sociais, a importância e o valor da escola, a disciplina para a realização de tarefas escolares e também para as tarefas domésticas, a regulação de horários, entre outras; as quais, mesmo não intencionais, contribuiriam para a constituição de disposições favoráveis à longevidade escolar.

O estudo de Piotto (2007), embora tendo como objeto os sentidos atribuídos pelos universitários ao ingresso e à permanência na universidade, ao reconstruir as trajetórias dos estudantes investigados identificou-as como fruto de uma construção coletiva baseada em uma rede de apoio, na qual incluiu a família que mobilizou outros parentes buscando garantir a continuidade dos estudos dos filhos; e, no interior dela, as mães que desempenharam um importante papel de acompanhamento e de incentivo, sobretudo, no início da vida escolar de alguns dos estudantes entrevistados, e o suporte material da companheira que compartilhou um “sonho” e participou ativamente da busca da sua realização.

Com efeito, a presença da família foi levada em conta em todos os estudos, embora com variações na natureza e na intensidade do papel que jogam na constituição da longevidade escolar dos filhos. Portes (1993), Lacerda (2006) e Almeida (2006) enfatizaram a mobilização familiar como condição *sine qua non* da longevidade escolar nos meios populares, enquanto Viana (1998), Silva (1999), Portes (2001) e Piotto (2007) identificaram formas menos visíveis de presença das famílias na constituição desses percursos pouco prováveis, com destaque para o que, grosso modo, consideram como uma ordem “moral doméstica”, favorecedora de longevidade escolar. Já no interior das famílias, os estudos destacaram a participação das mães no acompanhamento e incentivo dos filhos²³. Entretanto,

²³ A literatura sociológica tem apontado a mãe como a personagem central na constituição das trajetórias escolares dos filhos (CHARLOT; ROCHEX, 1996; ZANTEN, 1996).

Lacerda (2006) constatou que a participação maior foi do genitor com maior escolaridade, independente de ser o pai ou a mãe.

b) A mobilização dos indivíduos em seus percursos escolares atípicos

Os estudos de Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999), Lacerda (2006), Almeida (2006) e Piotto (2007) realçaram o papel que os jovens dos meios populares investigados assumiram em seus percursos de longevidade escolar. Para esses autores, de um modo geral, a “mobilização” familiar, embora fundamental no início da escolarização, não é condição suficiente para garantir uma permanência duradoura na escola. É necessário ainda que o próprio indivíduo se interesse *pela* escola e por *nela* obter sucesso.

Portes (1993) identificou como principais *estratégias dos alunos*: (a) a escolha de uma “boa escola”, considerando que “uma escola de qualidade é aquela que propicia a continuidade imediata dos estudos e a inserção nos segmentos mais valorizados do sistema escolar” (PORTES, 1993, p. 182); (b) o recurso à bolsa de estudos em escolas particulares; (c) o “assumir sua própria escolaridade” e, em conseqüência, a necessidade de enfrentar as questões de trabalho, de migração para a capital, interrupção dos estudos após o ensino médio para acumular algum dinheiro a fim de resolver, via cursinhos, problemas de desvantagens de aprendizagem acumuladas; (d) “conformismo ante os valores e normas da escola” ou o “aprendizado positivo do jogo da sobrevivência escolar” (PORTES, 1993, p. 179). Importa ressaltar que essas estratégias também são destacadas por Zérroulou (1988) e por Silva (1999).

Viana (1993) considerou que as biografias escolares investigadas foram imprevisíveis, aleatórias e vulneráveis, mas marcadas pela *autodeterminação dos universitários*, a qual foi sendo construída aos poucos, sustentando-se nos êxitos parciais anteriores. Estes funcionaram como estimuladores de novos investimentos e mobilizações para o prosseguimento dos estudos. Portanto, esses êxitos parciais induziram, continuamente, a formulação de planos parciais e levaram à constituição, também de forma progressiva, de práticas, sentidos e disposições favoráveis à longevidade escolar.

Na ausência de um projeto familiar de escolarização em nível superior, o estudo de Silva (1999) apontou também para a *autodeterminação dos jovens* na consecução dessas trajetórias inesperadas. Nos meios populares, segundo o autor, não basta os pais definirem uma estratégia educativa centrada na permanência do filho no sistema de ensino. A

permanência do estudante depende de seu *interesse* em nele conquistar uma boa posição ou, dito de outra forma, depende da aceitação e compreensão das regras do jogo escolar. O papel do próprio jovem na condução de sua escolaridade se faz notar a partir das escolhas do ensino médio e, nesse processo de construção de novas estratégias escolares, as condições da *socialização secundária* (rede social escolar, igreja, grupos comunitários) assumem um papel significativo.

Além das redes sociais nas quais os agentes se envolveram, o autor destacou que as posições ocupadas pelos jovens no campo familiar e escolar exerceram um papel central no processo de definição das estratégias e ações empreendidas ao longo de suas trajetórias escolares. No campo familiar, a condição de primogênito de alguns sujeitos da pesquisa permitiu que fortes vínculos fossem estabelecidos com os pais e que esses filhos passassem a gozar de uma condição superior em relação aos irmãos, levando-os a interiorizar uma condição de responsabilidade com o destino pessoal e familiar. Já no campo escolar, a classificação dos sujeitos em função de seus desempenhos escolares e de suas atitudes em relação às normas escolares era positiva. A adoção de atitudes que foram rentáveis na escola deveu-se, segundo o autor, ao fato de que esses sujeitos desenvolveram uma “inteligência institucional” (SILVA, 1999, p. 139), ou seja, foram capazes de compreender as regras do jogo no campo escolar e jogá-lo de modo eficiente.

Lacerda (2006) enfatizou que os sujeitos pesquisados, sustentados ou não nos projetos escolares de suas famílias, formularam para si mesmos seus próprios projetos de escolarização longa e de excelência, e se mobilizaram fortemente em função dos alvos que suscitavam seus interesses. As famílias, por sua vez, aderiram e se mobilizaram em relação aos projetos escolares dos filhos, os quais tinham como característica comum o objetivo de ingresso em instituições de excelência acadêmica. Porém, o projeto de ingresso no ITA não foi formulado no início da trajetória ou nos anos iniciais de escolarização: ele se sobrepôs aos projetos de escolarização longa, estes sim formulados anteriormente, em alguns casos, no início do processo de escolarização. A sobreposição dos projetos de escolarização deveu-se aos excelentes resultados escolares obtidos, ou seja, fizeram-se a partir de êxitos parciais, os quais ampliaram o *espaço dos possíveis*.

Almeida (2006) também destacou que, apesar das distinções que marcaram as trajetórias dos universitários investigados, há algo que os une desde a socialização primária até a vivência na universidade: um *esforço incomum* para enfrentar os duros obstáculos que se

põem à vista. Embora esses estudantes não possuíssem vantagens culturais valorizadas no ambiente universitário, eles desenvolveram – seja na socialização primária, na trajetória de ingresso e, por fim, nas suas vivências na universidade onde conviveram com duras dificuldades para levar o curso adiante – disposições como determinação, independência, responsabilidade e postura pró-ativa, que foram regularmente acionadas. Entretanto, como ressaltado pelo próprio pesquisador, há limites nas experiências dos universitários investigados, bem nítidos quando se problematiza o processo de “escolha” dos cursos: eles estão afastados das carreiras mais disputadas da USP – o que gera desejos interditados e compensações nem sempre felizes. Mas, mesmo nos cursos escolhidos os jovens percorreram um longo e custoso caminho.

Piotto (2007) também identificou, nas trajetórias investigadas, um conjunto de características psicológicas como perseverança, determinação, autodisciplina, dedicação, embora tendo o cuidado de considerá-las como construídas socialmente.

Com efeito, o que os estudos acima revisados enfatizam é que as trajetórias escolares longas, além da mobilização escolar das famílias, exigem que os próprios indivíduos se mobilizem e invistam no processo de escolarização, de maneira intensa e contínua. Mobilização esta que se traduz em esforço, determinação, perseverança, dedicação, disciplina. Entretanto, a meu ver, o termo autodeterminação – utilizado em alguns dos estudos revisados – mais do que uma explicação, exige ele mesmo ser explicado, ou seja, quais são os processos que levam à constituição desse conjunto de disposições que, embora de natureza psicológica, não são menos o produto de uma construção social.

c) O papel de outras instâncias sociais de referência

Os estudos de Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999), Almeida (2006) e Piotto (2007) assinalaram que o contato, duradouro ou não, com outras esferas da vida social tornaram-se importantes mediações para uma escolarização prolongada nos meios populares.

Portes observou, nos dois estudos realizados, que dentre os elementos significativos de longevidade escolar nos meios populares, a rede de relações sociais, através de certos tipos de apoio, influências ou informações, permitiram aos universitários investigados conhecer melhor o funcionamento do sistema escolar. Como exemplo, cita as informações obtidas sobre os estabelecimentos de ensino ou sobre procedimentos favoráveis ao vestibular.

Viana também identificou que, na construção das práticas, sentidos e disposições favorecedoras da longevidade escolar, concorreram positivamente, além dos êxitos parciais, certas oportunidades exteriores ao universo familiar e, até certo ponto, imprevistas que surgiram ao longo do percurso escolar.

Almeida ressaltou que o acesso à USP, por parte dos estudantes investigados, foi marcado pela ajuda, exemplos e “dicas” de outras pessoas: um amigo que estimulou a inscrição no vestibular, e professores – alguns dos quais alunos da USP – que incentivaram e serviram de modelos a serem seguidos.

O estudo de Silva, todavia, conferiu uma ênfase maior à inserção dos universitários em redes sociais diferenciadas daquelas que constituíram o ambiente de socialização primária, por entender que esse fenômeno teve um papel muito importante na constituição de um novo *habitus*, favorecedor da longevidade escolar. Nesse sentido, redes sociais diversas foram detectadas, a saber: redes formadas em função do local de residência, da participação/militância em movimentos religiosos, em associação de moradores, ou de um terceiro tipo, considerado o mais fluido, constituído a partir de relações estabelecidas na própria comunidade da Maré, ou em outros espaços externos. A inserção nessas redes sociais viabilizou determinadas práticas socioculturais e a adoção de novos modos de viver que se diferenciavam daqueles construídos em família e no meio de origem. Essas novas relações acabaram reforçando disposições favoráveis a uma escolarização prolongada, sobretudo em razão da entrada em contato com pessoas que cursavam o ensino superior, desencadeando um processo, denominado por Bourdieu (1998), de “causalidade do provável”, no qual os indivíduos interiorizam como suas as chances objetivas – para sua classe social – de obter esse ou aquele bem.

Para Silva, nos casos em que as práticas engendradas pelo *habitus* familiar entravam em dissonância com as disposições próprias dessas novas redes, houve uma transformação do *habitus*, incorporando-se novas disposições e práticas valorizadas nessas redes de socialização secundária, reforçando o empreendimento de estratégias escolares. Nesses casos, as trajetórias dos estudantes pesquisados estiveram marcadas por um certo rompimento com a socialização primária e pela formulação de *práticas deliberadas* (SILVA, 1999, p. 6), conscientes e regradas, fruto da inserção em novos campos sociais, exteriores ao grupo familiar. A possibilidade de implementação de *práticas deliberadas*, entendidas como aquelas que se distanciam do sistema de disposições incorporado a partir do processo de socialização no

mundo natal, seria decorrente da inserção desses sujeitos em novos campos sociais que deram origem a novos interesses e aspirações.

Como já assinalado, Piotto também detectou a influência de uma rede de apoio formada pelo grupo de amigos que permitiu ampliar horizontes e suscitou esforço e dedicação na perseguição de uma meta, e por alguns professores, que reconheceram o bom desempenho escolar, estimularam e forneceram orientação sobre o sistema de ensino.

d) Os sentidos atribuídos à escolarização prolongada

Independente das problemáticas focalizadas, todos os estudos deram ênfase aos sentidos que os sujeitos atribuem à escolarização longa, convergindo no entendimento de que estes fundamentam as práticas de mobilização, disposições ou estratégias constituidoras das trajetórias de longevidade escolar. E, como tal, são construídos nos processos de socialização familiar, comunitária e escolar. Todavia, os estudos examinados atribuíram, grosso modo, três sentidos à longevidade escolar nas camadas populares: *conformismo*, *ruptura cultural* e *abertura de novas possibilidades*.

Os estudos de Portes (1993, 2001) e de Silva (1999) enfatizaram o conformismo como uma característica marcante nas trajetórias investigadas. Todavia, o comportamento dos estudantes, exemplar tanto no que se refere ao aspecto acadêmico quanto ao comportamental, é entendido como “conformismo estratégico” ou “inteligência institucional”, por esses autores, respectivamente, o que representaria muito mais uma estratégia calculada do que uma dócil conformação às normas da escola.

Viana (1998) e Almeida (2006) ressaltaram que a longevidade escolar nas camadas populares é vivida como ruptura e sofrimento. Para Viana, tanto para os universitários quanto para as famílias, as trajetórias atípicas tiveram um alto custo. Esses percursos, além de se sustentarem sobre bases frágeis, implicaram situações de dificuldade e de conflitos intergeracionais, confrontos sociais e sofrimentos subjetivos. Os sujeitos da pesquisa não só vivenciaram confrontos entre as lógicas de socialização familiar e escolar, como também experimentaram uma descontinuidade cultural em relação às suas origens. Os problemas vivenciados na esfera das relações familiares, segundo a autora, só foram superados nos casos

em que ocorreu a “tríplice autorização”²⁴. Almeida, por seu turno, enfatizou o sofrimento advindo das dificuldades materiais e simbólicas enfrentadas pelos estudantes em seus percursos.

Barbosa (2004), Lacerda (2006) e Piotto (2007), no entanto, divergem da visão predominante, nos estudos revisados, de que a longevidade escolar nos meios populares representa distanciamento cultural. Estas pesquisadoras ressaltaram que, não obstante o desenraizamento e o sofrimento subjetivo que aparecem nos relatos, o ingresso na universidade e a experiência universitária são retratados pelos jovens pesquisados como a abertura para novas possibilidades de desenvolvimento pessoal e familiar.

Barbosa investigou como estudantes dos meios populares vivem a experiência de freqüentar uma universidade pública, levantando duas possibilidades de significação: (a) experiência vivida como situação de humilhação ou (b) como encontro e revelação. Esta pesquisadora esperava obter, dos três egressos da USP investigados, lembranças de humilhação vividas durante a graduação. No entanto, a partir dos relatos, pôde compreender que não há apenas sofrimento e humilhação na condição de estudante de origem popular em uma universidade pública. Estes existiam, sobretudo, em relação ao sentimento de incapacidade para algumas tarefas acadêmicas e na convivência com colegas de turma. Mas, apesar disso, a entrada na universidade significou o acesso a uma outra vida cultural, vivenciada como enriquecimento e não como substituição à sua experiência familiar.

Lacerda também enfatizou que, nas trajetórias dos egressos do ITA investigados, o sofrimento não constituiu a tônica dos relatos; ao contrário, eles estiveram marcados antes por certo “sentido de altivez”, ou seja, um “sentimento socialmente construído de pertencer a uma essência superior” (BOURDIEU, 2005a).

Piotto, ao dar centralidade aos sentidos atribuídos pelos universitários de origem popular ao ingresso e à permanência em cursos de alta seletividade da USP, concluiu que “o sofrimento não constitui a tônica dos relatos dos estudantes, apesar de haver [...] solidão, tristeza e situações de desenraizamento e humilhação social no caminho percorrido por eles

²⁴ O fenômeno da “tríplice autorização”, sistematizado por Rochex (1995), ocorre quando: (1) O filho se autoriza a “deixar” a família, distanciando-se cultural e socialmente dos pais; (2) os pais autorizam o filho a se emancipar; (3) há um reconhecimento recíproco, entre pais e filhos, de que a história do outro é legítima, sem ser a sua.

até o Ensino Superior e em suas vivências no interior da Universidade” (PIOTTO, 2007, p. 281-2).

As situações de desenraizamento e humilhação social são percebidas pela autora, nas trajetórias dos três estudantes que cursaram o Ensino Médio ou parte dele em escolas particulares. Segundo ela, essa experiência significou o encontro e a convivência desses estudantes com a desigualdade social, tendo sido marcada por solidão e tristeza. No entanto, esses sujeitos conseguiram responder ou superar essas experiências que não se repetiram quando da entrada na Universidade.

1.6.2 As condições de permanência na universidade

No tocante à permanência dos jovens das camadas populares na universidade, os trabalhos que se ocuparam de forma mais pormenorizada dessa questão (PORTES, 1993, 2001; BARBOSA, 2004; ALMEIDA, 2006; PIOTTO, 2007), enfatizaram que ela é marcada por dificuldades materiais, simbólicas e subjetivas, as quais demonstram que as diferenças sociais atravessam as experiências universitárias, causando sofrimentos e dificultando a plena fruição do meio acadêmico. Porém possibilitam, pelo enfrentamento e superação, o crescimento pessoal desses indivíduos.

Portes, tanto no estudo de 1993, quanto no de 2001, deu ênfase às dimensões material e simbólica, ao identificar que, na universidade, os jovens das camadas populares tiveram de manter um comportamento estratégico, para *sobreviver* nesse espaço.

No estudo de 1993, dentre as estratégias identificadas pelo autor, encontram-se: (a) a demanda por reopção para curso de maior prestígio, utilizada após o ingresso na universidade; e (b) a busca por serviços assistenciais oferecidos pela universidade, tais como isenção de taxas escolares, subsídios para alimentação e materiais didáticos, assistência médico-odontológica, bolsa-manutenção, bolsa-trabalho etc. Após o ingresso na universidade, segundo o autor, os estudantes enfrentaram dificuldades relacionadas à moradia e à adaptação ao novo espaço, o que os obrigou a buscar o apoio de colegas que viveram e conseguiram superar condições análogas. A escassez de tempo para dedicação aos estudos se constituiu em

outro obstáculo imposto a esses universitários que precisavam conciliar estudo e trabalho, acarretando dificuldades de ordem acadêmica.

No estudo realizado em 2001, Portes dá conta de que o ingresso na universidade é percebido pelos sujeitos como a entrada num “mundo novo”, desencadeando o sentimento da diferença social em relação aos colegas, o que fica evidenciado nas condições de vida do outro: “formas de morar, roupas e acessórios utilizados, uso do carro, formas de falar, intervenções efetuadas na sala de aula, tipos de lazeres, maiores disponibilidades econômicas e desenvoltura acadêmica, entre outras” (PORTES, 2001, p. 256). Entretanto, abrem-se novas possibilidades de contato com práticas culturais mais legítimas como teatro, cinema, literatura, concerto etc.

Nesse sentido, a análise de Portes parece apontar também, como o fazem Barbosa e Piotto, para a possibilidade de outro sentido atribuído pelos jovens ao ingresso e permanência na Universidade: o de que este espaço abre novas possibilidades de inserção cultural e social, que se colocam para além do custo emocional.

O estudo de Almeida (2006) também constatou que a vivência na universidade foi marcada por dificuldades materiais e simbólicas. Na dimensão material, sobressaíram a distância do *campus*, a falta de recursos financeiros para compra e xerox de livros, a utilização de computadores restrita à universidade etc. No plano simbólico, apareceram dificuldades como a falta de domínio de línguas estrangeiras com seu conseqüente prejuízo para a leitura da bibliografia internacional e, ainda, obstáculos de ordem conceitual para a compreensão de textos e o contato com teorias científicas.

Com efeito, em todos os relatos analisados – em que pesem o esforço, a solidão e o sentimento de não-pertencimento que caracterizaram as experiências universitárias – os estudantes investigados não se apresentaram como vítimas ou sofredores. No entanto, as dificuldades de natureza material e simbólica identificadas pelos estudos, reforçam a necessidade de que políticas de assistência ao estudante de origem popular sejam implementadas, de modo a viabilizar não apenas seu acesso à universidade, mas sua permanência nela e o usufruto pleno da experiência universitária.

1.7 Convergência de resultados: avanços, limites e lacunas

Além dos resultados acima mencionados, alguns pontos em comum emergem das biografias analisadas:

a) os processos investigados de escolarização prolongada são marcados por percursos desencadeados a partir da obtenção de êxitos parciais. Apenas no estudo de Lacerda foram identificados, desde o início da escolaridade, projetos familiares de escolarização longa. Mas, mesmo nesse caso, o acesso excepcional a uma instituição altamente seletiva como o ITA deu-se a partir dos êxitos parciais que foram sendo construídos;

b) o ingresso na universidade se deu tardiamente: apenas alguns dos estudantes investigados encontravam-se na faixa etária considerada modal para esse nível de escolaridade;

c) a concomitância estudo/trabalho remunerado (em geral em tempo integral) esteve presente em boa parte das trajetórias analisadas, já a partir do ensino médio e durante o ensino superior, dificultando as possibilidades de aproveitamento pleno das oportunidades acadêmicas;

d) a migração das famílias e, em alguns casos, dos próprios indivíduos, foi outro fator predominante nas trajetórias desses estudantes.

Em termos de avanços na compreensão do fenômeno, os estudos revisados apresentam contribuições fundamentais em, pelo menos, três planos:

a) ao estender o campo de observação às histórias familiares, eles relativizam e afinam os indicadores clássicos e sincrônicos de pertencimento social (ocupação, instrução, renda), introduzindo uma importante mediação entre a origem familiar e o destino escolar;

b) questionam o determinismo social, na medida em que descobrem variações internas a um mesmo meio social segundo as atitudes e disposições familiares, os funcionamentos internos das famílias, as características subjetivas dos indivíduos (por exemplo, os sentidos atribuídos à escola e a autodeterminação) e, até mesmo, as contingências;

c) demonstram que uma trajetória escolar é fruto de uma combinação complexa de fatores e que ela não pode ser reduzida a um fator determinante, nem a uma simples adição de fatores.

Com efeito, os estudos analisados levantam questões relevantes para a reflexão sobre casos atípicos de escolarização, como já destacado acima. Todavia, por terem sido realizados em contextos de grandes metrópoles, ficam limitados a uma análise que privilegia dados de uma determinada realidade: a das condições de vida das camadas populares urbanas e das oportunidades sociais daí advindas que marcam processos de desenvolvimento que não podem ser estendidos, na sua totalidade, à compreensão do fenômeno em outros contextos. Cito como exemplo, o papel jogado pelos pré-vestibulares populares que contam com professores eles mesmos alunos ou ex-alunos da USP, UFMG etc., e que só são encontráveis nos grandes centros urbanos.

Por último, vale assinalar que, apesar dos avanços acima destacados na compreensão do fenômeno, esses estudos deixam algumas lacunas no que se refere, pelo menos, à relação família-escola e à relação da migração das famílias com a construção das biografias “improváveis”.

No tocante à relação família-escola, apesar da relação entre essas duas esferas constituir uma preocupação dos estudos analisados, eles, de um modo geral, deram centralidade à atuação da família, no percurso escolar dos universitários. Embora nas análises das referências exteriores favorecedoras dos percursos escolares, tenha sobressaído o papel exercido por alguns professores na vida dos estudantes pesquisados, com impacto sobre a constituição de uma “lógica do sucesso” (ACCARDO, 1997), somente no estudo de Portes (2001) a escola aparece de forma mais expressiva. Assim, examinar as práticas e os processos que têm lugar na escola e que, de alguma forma, contribuem para os casos de longevidade escolar relatados, não constituiu objeto de nenhum desses estudos.

Por outro lado, ainda que, de um modo geral, os estudos tenham apontado o deslocamento geográfico das famílias ou dos próprios indivíduos, como um fator presente em boa parte das biografias analisadas, Silva (1999), Portes (1993, 2001), Lacerda (2006) e Almeida (2006) são os que mais se detiveram nesse aspecto sem, contudo, aprofundar os possíveis impactos da migração sobre o destino escolar dos indivíduos pesquisados.

2 O CONTEXTO ACREANO: ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo tem por objetivo retratar o contexto da pesquisa, abordando sinteticamente as peculiaridades do Acre no que tange à estratificação social e à situação do ensino superior público.

A partir da revisão de estudos, que abordam historicamente a ocupação do Acre, busco, inicialmente, caracterizar a constituição das camadas populares acreanas, no contexto de uma sociedade derivada do sistema do seringal, e de toda a sorte de desigualdades sociais que advieram dessa organização social singular.

Na seqüência, abordo a situação do ensino superior no Acre, contextualizando a implantação da única instituição pública de ensino superior deste Estado. E, finalmente, tomando por base dados do INEP, do IBGE e da UFAC, analiso a evolução desse segmento de ensino, no período de 1991 a 2004, no que se refere a matrículas e oferta de vagas, indicadores de taxa de escolarização e grau de privatização do setor, comparando o Acre com a Região Norte e com o Brasil como um todo.

Essa contextualização visa tornar compreensível a arquitetura social que ofereceu limites e possibilidades à constituição das trajetórias escolares estatisticamente improváveis, tomadas como objeto deste estudo.

2.1 A constituição das camadas populares acreanas

2.1.1 O Estado do Acre: breve caracterização

A palavra Acre origina-se de Aquiri (rio de jacaré), forma pela qual os exploradores da região transcreveram a palavra Uwakuru, do dialeto dos índios Apurinã.

Situado na Amazônia brasileira, que constitui “um conjunto de paisagens e ecologias da América do Sul setentrional” (AB’SÁBER, 2005, p. 7), o Acre faz fronteira com o Peru e a Bolívia e, em território nacional, tem como vizinhos os estados do Amazonas e Rondônia.

Ocupa um território de 152.581 Km², inteiramente na bacia Amazônica, sendo 93% coberto com floresta pluvial. Localiza-se ao extremo noroeste do Brasil e sudoeste da Região Amazônica.

Os rios do Acre são do tipo chamado de águas brancas e têm (contrastando com os rios de águas claras e os de águas pretas) águas turvas, barrentas e ricas em minerais. Devido a esta qualidade de água e às enchentes regulares, o solo nos barrancos é bastante fértil. Apesar da extensão ameaçadora do desflorestamento, a biodiversidade da bacia amazônica e do Acre ainda é imensa, com suas árvores gigantes como, por exemplo, a Sumaúma, que alcança até 50m de altura.

Do ponto de vista econômico, o Acre se subdivide em dois grandes pólos: o vale do Juruá, cujo centro comercial fica na cidade de Cruzeiro do Sul, no noroeste do Estado, onde residem cerca de 30% da população acreana; e o vale do Acre, com sede na capital, Rio Branco, no sudeste do Estado (SCHMINK; CORDEIRO, 2008).

Atualmente o Estado é formado por 22 municípios e sua população é estimada em 679.000 habitantes, sendo que a grande maioria está concentrada na capital, Rio Branco (PNAD/IBGE, 2007) e representa apenas cerca de 3% dos habitantes da região Norte e sua densidade é de 4,82 habitantes por Km², um pouco menos da média regional.

O território do Acre pertencia à Bolívia até o início do século XX, embora desde as primeiras décadas do século XIX a maioria de sua população fosse formada por brasileiros que exploravam os seringais e não obedeciam à autoridade boliviana, formando, na prática, um território independente e exigindo sua anexação ao Brasil.

Todavia, de acordo com Calixto *et al.* (1982), a região onde hoje está situado o Acre²⁵ já estava ocupada muito antes da chegada dos colonizadores, por índios pertencentes a grupos diversos. Calcula-se que antes do grande *boom* da borracha existiam cerca de 50 grupos indígenas. Hoje apenas doze etnias subsistem.

O processo de ocupação do território acreano deu-se vinculado às suas potencialidades naturais, em que se destacou a fase áurea da economia gomífera, que durou

²⁵ Nos mapas do século XIX, a região dos altos rios amazônicos, onde se localiza o Acre, era assinalada como “*Tierras no Descubiertas*”. Somente a partir de 1860, começaram as expedições exploratórias que revelaram seu imenso potencial econômico, especialmente para a extração da borracha, matéria prima essencial para o desenvolvimento da indústria da Europa e dos Estados Unidos. A partir de então, a colonização foi rápida (ALVES, 2000, p. 1).

até o início do século XX, quando a produção dos seringais de cultivo da Malásia passou a concorrer fortemente com a produção brasileira, no mercado externo.

Nesse mesmo período, desencadeou-se a luta dos brasileiros pela anexação do Acre ao Brasil, num movimento que ficou conhecido pela historiografia oficial como a “Revolução Acreana”. O desfecho desse movimento levou à assinatura do Tratado de Petrópolis, em 17 de novembro de 1903, resultando na integração do Acre ao Brasil, na condição de Território. Em 15 de junho de 1962, foi alçado à condição de Estado, adquirindo sua autonomia política.

2.1.2 Os ciclos de ocupação do território acreano

A revisão bibliográfica realizada indica a existência, a rigor, de três grandes ciclos de ocupação do território do Acre, a saber: o ciclo da borracha, o ciclo dos “grandes projetos” e o ciclo atual, o da busca pelo desenvolvimento sustentável. Eles serão brevemente analisados tendo como fio condutor a constituição dos setores sociais que estou designando, no presente estudo, de camadas populares.

Martinello (1988) assinala que a ocupação do território acreano e de outras partes da Amazônia deve-se ao fato de que a borracha, que era matéria-prima cobiçada por países da Europa e pelos Estados Unidos, demandava mão-de-obra abundante para sua extração. Para atender a essa necessidade, o governo brasileiro – com auxílio de capital externo – incentivou a migração de trabalhadores para a Amazônia.

A mão-de-obra que se deslocou para essa região era constituída prioritariamente de nordestinos, os quais, segundo esse autor, embrenharam-se floresta adentro, não apenas em função das periódicas secas nordestinas, mas também em decorrência de outros motivos, entre os quais: (a) o preconceito do trabalhador nordestino em relação ao trabalho nos cafezais do sudeste do Brasil, considerado como trabalho escravo; (b) a ânsia de enriquecimento rápido supostamente propiciado pelo *boom* da borracha²⁶; (c) a propaganda realizada em cidades como Natal, Fortaleza e Recife, que atraiu trabalhadores para os núcleos produtores; (d) o incentivo, por parte dos governos do Pará e do Amazonas, ao transporte desses imigrantes,

²⁶ O imigrante nordestino via a Amazônia como um novo eldorado, um “paraíso perfeito”, o que se revelou um grande engano, dadas as condições adversas de sobrevivência e de exploração a que foram submetidos pelos donos dos seringais (MARTINELLO, 1988).

visando supostos programas de colonização, mas com o intuito não confessado de colocar esses homens na atividade extrativista; e finalmente, (e) a atitude dos grandes latifundiários de terras nordestinas, de não reter o trabalhador em suas terras, uma vez que a seca assolava suas propriedades.

Segundo Martinello (1988), a presença nordestina, como um dos elementos formadores da sociedade acreana, aumenta após 1877, ano da grande seca que se prolongou até 1879, quando a força de trabalho excedente em algumas áreas do nordeste já se direcionava para a Amazônia.

Para Rancy (1981), o seringal formou, na Amazônia, a unidade econômico-social mais expressiva, compreendido em sua forma física pela área geográfica onde se situam as árvores ou madeiras do látex. Transformou-se na primeira grande unidade de produção da Amazônia, sendo, simultaneamente, o agente de profundas modificações do modo de vida da região e de seu povo.

Essa unidade – o seringal – passou a constituir um núcleo, espécie de distrito rural formado no interior da selva, cuja comunidade ou grupo humano era composto pelo seringalista-comerciante e pelos seus fregueses-seringueiros, espalhados pelo interior da mata. Essa estrutura social tinha, segundo essa autora, muitos nuances do patriarcalismo nordestino, em que as condições impostas pelo sistema econômico eram muitas vezes amenizadas pela relação de apadrinhamento e compadrio.

Rancy (1981) oferece uma visão pormenorizada da hierárquica organização social do seringal. O poder de mando e de controle concentrava-se no barracão central onde o “coronel” adquiria características absolutistas de um rei em seus domínios, de onde emanavam as leis e decisões que regulavam individualmente e nos mínimos detalhes a vida econômica e social dos súditos-aviados, os seringueiros. Allegretti (2002) e Esteves (1999) também corroboram a idéia de que o seringal era muito mais do que um sistema de produção, funcionando como instituição total, fechada, sob o domínio do patrão.

O patrão controlava os movimentos e as atividades dos extratores da borracha, distribuídos ao longo dos rios nas suas colocações²⁷, por meio de regulamentos, cujo

²⁷ Colocação é o espaço de vida e trabalho de cada família seringueira. Um seringal se compõe de várias colocações. Numa parte da colocação fica a clareira com a casa, a pequena roça de subsistência, local para a criação de alguns animais e um terreiro. Em torno, numa certa faixa da floresta, identificam-se as árvores para o corte e retirada do látex que vai virar borracha, também chamadas de estradas de seringa.

cumprimento era imposto por fiscais, geralmente armados, que impediam a mobilidade dos trabalhadores, num esquema lembrado como o “tempo do cativoiro” (ESTEVEZ, 1999, p. 51). Os regulamentos ditavam, entre outras coisas, a proibição de que os seringueiros mantivessem cultivos de subsistência, obrigando-os a se provisionar por meio da compra de mantimentos no barracão mantido pelo patrão, em troca da borracha produzida. Não é demais lembrar que os preços das mercadorias eram super elevados enquanto o da borracha era desvalorizado (ALLEGRETTI, 2002).

De acordo com Rancy (1981), além do seringalista-patrão, essa sociedade singular criou ainda certos tipos sociais distintos que podem ser classificados em dois grupos: o dos que trabalham juntamente com o patrão no núcleo central do seringal ou barracão, e o dos que labutam na atividade extrativa de apoio. No primeiro grupo, concentram-se aqueles encarregados da máquina administrativa do seringal: *gerente*, preposto do patrão, e o *guarda-livros*, responsável pela escrituração e contabilidade do seringal. E, num plano inferior, aqueles que ocupavam funções de apoio: os *caixeiros*, encarregados da ordem, controle e atendimento do armazém; os *caçadores*, *mariscadores* e *canoeiros*, encarregados do complemento para a alimentação dos homens que detinham o poder nos seringais; os *homens do campo*, responsáveis pelos animais transportadores das mercadorias ao centro²⁸; e os *comboeiros*²⁹ que representavam o elo entre a sede e o centro.

No interior da selva, tem-se a figura do *mateiro*, encarregado de fazer o reconhecimento das árvores para a exploração, procedendo à demarcação preliminar das estradas³⁰ e orientando o trabalho inicial do seringueiro. Este tinha como auxiliar direto o *toqueiro* que desmatava o caminho e dava forma às estradas de seringa. Como último elo desta estrutura, encontra-se o *seringueiro*, responsável pela extração do látex, e que, “perdido no seu *tapiri*, nas brenhas da floresta era o responsável pelo sustento econômico de toda empresa” (RANCY, 1981, p. 87).

A charge de Emanuel, de 1984, a seguir, ilustra muito bem essa estrutura social de dominação.

²⁸ O centro, na geografia do seringal, é constituído pelo núcleo de extração, local onde residiam os seringueiros.

²⁹ Essas figuras eram assim denominadas porque transportavam em comboios de burros, pelos *varadouros*, os víveres e mercadorias para os extratores mais distantes, ao mesmo tempo em que traziam as *pelas* de borracha para o barracão, na sede.

³⁰ Na geografia do seringal, os varadouros de extração do látex eram chamados de estradas.

FIGURA 1 - Estrutura social do Acre



FONTE: CALIXTO *et al.* (1982, p.1).

Em função da atividade gomífera, além da estrutura do seringal, acima descrita, foi criado o “sistema de aviamento”. Neste, a atenção estava voltada para o produtor direto, ou seja, o seringueiro extrator da matéria-prima. Acima deste estava o seringalista, que era o proprietário do núcleo de produção e que o comandava com mão-de-ferro. Finalmente, no topo da hierarquia, estavam as casas aviadoras estabelecidas em Manaus e Belém. Estas tinham como objetivo básico receber a mercadoria dos seringais e abastecê-los com gêneros necessários ao consumo do seringueiro. Os produtos remetidos pelas casas aviadoras eram entregues no barracão, local estratégico para manter o seringueiro sob o domínio do patrão seringalista.

Nesse contexto, o nordestino, que era recrutado pelas casas aviadoras de Belém e de Manaus, no chamado “êxodo dirigido” (OLIVEIRA, 1982, p. 13), tinha que pagar as despesas da viagem, o que fazia com que já chegasse ao seringal com um saldo negativo. Daí em diante, o futuro seringueiro encontrava pela frente um mecanismo estrutural que o aprisionava definitivamente ao seringal pela extração do látex. Como afirma Souza (1978, p. 100), “o seringueiro era uma espécie de assalariado de um sistema absurdo. Era aparentemente livre, mas a estrutura concentracionária do seringal o levava a se tornar um escravo econômico do patrão”.

Para Rancy (1981), diante de sistema tão perverso, o seringueiro começa a burlar a estratégia montada pelas casas aviadoras, passando a comprar seus mantimentos não mais do barracão, mas de uma outra figura que surge nesse contexto: o *regatão*³¹. Este, um verdadeiro transgressor da estrutura montada pelo capital internacional monopolista, que sobrepunha suas táticas à estratégia capitalista, utilizando uma sabedoria calculada e uma linha de fuga que escapava à visibilidade do poder, manifestado, nas paragens amazônicas, pelos seringais. Para a autora,

Nos primórdios da conquista da Amazônia, esta atividade [o regatão], em sua maioria, era exercida por portugueses, completada por caboclos regionais, tornando-se também na fase áurea da borracha quase exclusiva de sírio-libaneses, que varavam os rios do Acre levando aos centros distantes e isolados mercadorias necessárias, bem como aquelas perfeitamente dispensáveis. Muito embora sua importância nos primeiros tempos de desenvolvimento amazônico tenha sido expressiva, uma vez que constituíam o principal meio de comunicação e intercâmbio na floresta, os altos preços cobrados pelas mercadorias oferecidas e os baixos preços pagos pelo produto natural marcavam de desonestidade a forma como a atividade era desenvolvida (RANCY, 1981, p. 187-188).

Segundo Schmink e Cordeiro (2008), no início do século XX, a participação amazônica, como fornecedora de borracha natural, ainda era responsável pela maior parte do produto consumido no mercado internacional, com sua produção em constante elevação, passando de uma quantidade que girou em torno de 3.000 toneladas, em 1901, para aproximadamente 35.000, em 1905. Tal situação sustentava-se na pressão internacional pelo produto, que garantia uma tendência crescente dos preços. Em 1900, o preço da tonelada do produto era de 209 libras esterlinas, elevando-se para 420 libras esterlinas logo em 1905,

³¹ Eram assim designados os comerciantes ambulantes que utilizavam pequenas embarcações para comercializar produtos nas hidrovias da Amazônia.

quando a demanda imposta pelo parque industrial mundial girava em torno de 70.000 toneladas.

Porém, a fase de glória dos seringais da Amazônia durou pouco. Em 1910, somente a produção asiática já contava com um volume do produto da ordem de 11.000 toneladas, passando para 75.000 em 1914 e 118.500 já em 1915. A tecnologia asiática de cultivo aumentou acentuadamente a produtividade do trabalho em relação ao seringal nativo amazônico, o que veio a reduzir o valor do produto e, conseqüentemente, seu preço no mercado internacional. Em 1910, quando a Amazônia conheceu a sua fase de maior esplendor, o preço da tonelada do produto no mercado internacional era de 655 libras esterlinas. Logo no ano seguinte, ano de maior produção amazônica, esse preço caiu para 412 libras, chegando a atingir, em 1931, 32 libras esterlinas por tonelada (SCHMINK; CORDEIRO, 2008).

O colapso da economia da borracha no Acre, quebrando os elos com o grande capital mercantil, iniciou mudanças importantes como a subdivisão dos seringais (ESTEVES, 1999) e o afrouxamento do sistema de controle do seringal. Com isso, os seringueiros passaram a manter seu próprio cultivo e a formar família no interior dos seringais, reproduzindo a população e a cultura dos seringueiros, através de uma nova geração nascida no Acre (ALMEIDA NETO, 2004). A crise também ocasionou a primeira fase de migração rural-urbana no Acre. É que, a partir de 1912, os seringueiros e suas famílias começaram a abandonar os seringais em direção a Rio Branco, uma tendência que se manteria nos noventa anos posteriores.

O início da segunda fase da história da Amazônia é caracterizado, segundo Becker (1990), pelo Planejamento Regional dirigido pelo Estado Nacional, que se dá no contexto dos anos 1930, quando o Brasil experimentou o primeiro grande impulso modernizador com a ascensão dos grupos urbano-industriais em detrimento das elites agro-exportadoras que, até então, dominavam a nação (SCHMINK; CORDEIRO, 2008).

No Acre, essas mudanças tiveram repercussão devido ao declínio da borracha. Muitos seringalistas abandonaram suas áreas ou as arrendaram para terceiros (PAULA, 2005). Os trabalhadores da seringa, antes dependentes do patrão, viram-se desamparados ou tendo que enfrentar novas formas de negociação do trabalho, muitas vezes passando a pagar renda ao responsável pelo seringal (ESTEVES, 1999). Alguns deixaram o Acre. Segundo dados do

censo, a população do Estado caiu 14% entre 1920 e 1940. Outros trocaram o seringal pela cidade ou pelas colônias agrícolas ao redor (SCHMINK; CORDEIRO, 2008).

Na década de 1940, durante a II Guerra Mundial, a decadência do seringal foi interrompida quando, impelidos pelo bloqueio do acesso à borracha asiática, os Aliados negociaram com o Brasil a reativação do comércio da borracha da Amazônia (MARTINELLO, 1988). Segundo os termos dos Acordos de Washington, assinados em 1942, os Estados Unidos financiariam um esforço massivo, desta vez sob o monopólio do governo brasileiro que, entre outras atribuições, controlaria as relações de trabalho, a compra e venda da borracha e forneceria crédito aos seringalistas. Naquela ocasião, foi criado o Banco de Crédito da Borracha S.A., instituição financeira formada por capital brasileiro e norte-americano³².

Numa repetição da migração ocorrida na virada do século foram trazidos para o Acre milhares de trabalhadores nordestinos, impulsionados pela seca de 1942 e pela propaganda ideológica de cunho patriótico, patrocinada por órgãos oficiais criados com esse fim: SEMTA (Serviço de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia), DNI (Departamento Nacional de Imigração), SESP (Serviços Especiais de Saúde Pública), entre outros (MARTINELLO, 1988).

Esses trabalhadores, no entanto, tiveram os seus problemas apenas deslocados de região, como assinala Silva (1992, p. 47):

Concretizada a saída de boa parte dos imigrantes para a Amazônia, os problemas apenas mudam de região. Estes “soldados” recrutados para os serviços da borracha, agora enfrentavam problemas totalmente adversos ao seu convívio. Jogados à própria sorte para o trabalho nas seringas; abandonados de toda assistência física e moral; sem nenhuma experiência quanto à extração do látex, pois sua tradição era nos trabalhos agrícolas; e, enfrentando um clima oposto ao seu, o nordestino é esquecido e condenado ao destino, passando a viver somente para o isolamento, para o trabalho árduo e as lembranças de seus parentes e familiares que ficaram no nordeste. Quanto à ação dos órgãos responsáveis pela imigração, foi de desprezo e humilhação quando aqui chegaram aos mais distantes pousos.

³² Em 1966, essa instituição foi transformada no Banco da Amazônia, denominação que vigora até hoje.

Castigados pela seca e usados pela indústria de guerra, os “soldados da borracha³³”, assim designados, viam na região amazônica uma possibilidade de sobrevivência e de fonte de renda visando um retorno mais seguro para o Nordeste. Entretanto, com o fim da Guerra, os acordos internacionais foram abandonados abruptamente, tendo início a segunda crise da economia da borracha, na Amazônia. No entanto, na falta de outra base econômica, a atividade gomífera continuou a contar com subsídios do Governo Federal até 1967, quando foi liberada a importação da borracha e o fortalecimento da indústria de borracha sintética no país. A falência desse sistema veio finalmente, em 1971, com a suspensão do crédito aos seringalistas (ALLEGRETTI, 2002).

Na segunda metade da década de 1960 tem início o segundo ciclo de ocupação do território do Acre, denominado por alguns estudiosos do tema de o ciclo dos “grandes projetos”, dado que se desenvolveu no conjunto dos programas de desenvolvimento do governo brasileiro para a exploração econômica da região amazônica. De acordo com Kohlhepp (2002), o foco do planejamento de desenvolvimento regional foi deslocado para a região relativamente isolada do país. Essa decisão representou uma estratégia geopolítica que combinava programas de integração da Amazônia, visando à ocupação do território e a exploração de suas riquezas, com um projeto de colonização para o assentamento de nordestinos sem-terra, cujas tensões sociais no nordeste brasileiro haviam se agravado ainda mais pela desastrosa seca.

Segundo esse autor, a nova região de planejamento, a “Amazônia legal”, com cerca de 5 milhões de km², consiste nas florestas tropicais da planície amazônica e da encosta do Brasil central, região que representa 59% da área total do país. A “Operação Amazônia”, coordenada pela Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), traduziu-se, por parte do Estado, no desenvolvimento da infra-estrutura, concentrada no transporte rodoviário, como parte central dos esforços para a integração da Amazônia; na implementação de projetos selecionados de colonização rural; e na redução de impostos para corporações visando atrair investidores privados para os projetos de desenvolvimento aprovados pelo Estado. E, por parte do setor privado, baseou-se em investimentos em todos os setores econômicos mediante incentivos fiscais e a redução de taxas tributárias, a serem empregadas

³³ A partir de uma emenda à Constituição Federal de 1988 – mais de 40 anos depois do fim da II Guerra Mundial –, os “soldados da borracha” vivos passaram a receber uma pensão vitalícia de dois salários mínimos como reconhecimento pelo serviço prestado ao país.

como capital de investimento, principalmente na criação de gado, indústria e projetos de mineração.

No conjunto dessas diretrizes e dos subsídios estatal, surgem, no Acre, novas atividades econômicas, objetivando impulsionar seu desenvolvimento. A pecuária extensiva é vista, entre elas, como a mais importante, dada sua rentabilidade e adequação às características das terras acreanas, sem que seus impactos ambientais e sociais tenham sido considerados. Para a implementação dessa nova atividade ocorreu, no início dos anos 1970, uma intensa compra e venda de terras, provocando transformações econômicas e sociais que, aliadas ao declínio da principal atividade econômica anterior, interferiram negativamente na dinâmica de desenvolvimento desse Estado. Dentre essas transformações, tem-se o esvaziamento da área rural e a intensificação dos problemas sociais (SCHMINK; CORDEIRO, 2008).

A Tabela 7, a seguir, evidencia a evolução da população do Acre, numa série que vai de 1940 a 2007, da qual se depreende as rápidas e profundas alterações provocadas na demografia desse Estado, em face do declínio da economia gomífera que caracterizou sua ocupação e a intensificação da pecuária extensiva que, nem de longe, conseguiu minimizar os impactos sociais, como será abordado na seqüência.

Tabela 7 – Acre: evolução da população (1940 a 2007)

Ano	População		
	Urbana	Rural	Total
1940	14.138	65.630	79.768
1950	21.272	93.483	114.755
1960	33.534	125.318	158.852
1970	59.474	156.726	216.200
1980	132.169	169.134	301.303
1991	258.520	159.198	417.718
2000	369.796	187.541	557.337
2007	476.000	203.000	679.000

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em dados do IBGE – Censos Demográficos (1940 a 2000) e PNAD 2007

Observando o período de 1970 a 2000, constata-se o processo acelerado de migração interna: a população urbana passou de 28% para 69% da população total do Estado, enquanto

a população rural aumentou apenas 20% no mesmo período (IBGE, 2005). Nos anos 1990, mais da metade da população do Estado passou a morar em áreas urbanas, 47% na cidade de Rio Branco. Em 2007, mais de dois terços da população acreana moravam em área urbana, sendo mais de 60% na capital.

Esse êxodo seringal-cidade provocou um crescimento desordenado da cidade de Rio Branco, capital do Estado, com reflexos sociais danosos, dado que, por um lado, a estrutura urbana era incipiente para atender as novas demandas por moradia, emprego e serviços públicos; e, por outro, os milhares de homens e mulheres lançados à periferia da capital eram desprovidos de instrução e de qualquer qualificação para os postos de trabalho urbanos.

Visando compreender os impactos sobre a cidade de Rio Branco, das rápidas transformações decorrentes desse processo migratório, Schmink e Cordeiro (2008) realizaram levantamentos exaustivos sobre a população riobranquense – sua demografia, economia e qualidade de vida – em intervalos de cinco anos, entre 1989 a 2004. Segundo eles, os padrões de migração e urbanização no Estado, num primeiro momento, acompanharam as crises da economia da borracha. Porém, o período final dos anos 1970 – a época do “êxodo rural” e o pico da migração para Rio Branco –, marcou uma ruptura na história do Acre. Antes, o crescimento da cidade se dava em função do movimento e das crises do antigo sistema extrativista, baseado no seringal. Nos anos 1970, a acelerada venda das terras, no Estado, para investidores do sul do país, acabou transformando as relações sociais e os direitos da propriedade, sobretudo na área de influência das rodovias no entorno de Rio Branco.

A migração seringal-cidade não significou, porém, uma transição na base econômica desse Estado, da agricultura de subsistência e do extrativismo para os setores urbanos mais produtivos como a indústria e a construção civil, uma vez que estes, cada vez mais restritos na cidade de Rio Branco, não conseguiram absorver os ex-seringueiros. A eles restou o subemprego, a informalidade e os postos menos remunerados.

Comparando os mais ricos e os mais pobres, o estudo mencionado revelou padrões distintos, no que tange à posição no emprego, na migração para Rio Branco. No lugar de procedência, mais da metade dos chefes de família mais ricos já trabalhava como assalariado, além de 22,6% como autônomo e 6,5% como dono, para um total de 87,1% nestas categorias contra apenas 51,9% dos chefes de família mais pobres. Estes, por sua vez, se concentravam muito mais nas categorias informais de não-assalariados e temporários (43%), contra menos

de 10% dos chefes de família mais ricos. Uma vez em Rio Branco, quase 80% dos chefes de família mais ricos viraram assalariados, contra apenas 46% dos mais pobres. Quase um quarto destes continuava como trabalhadores temporários em Rio Branco, contrastando com apenas 4% dos mais ricos. A persistência do trabalho temporário indica a dificuldade dos chefes de família mais pobres penetrarem o mercado formal de trabalho na capital (SCHMINK; CORDEIRO, 2008, p. 86).

No que se refere à qualidade de vida, os autores ressaltam que a minoria favorecida – ex-seringalistas, comerciantes, pecuaristas e autoridades – monopolizou os benefícios da riqueza da região, enquanto que a maioria dos moradores continuava marginalizada.

Os migrantes mais bem-sucedidos foram sendo absorvidos como funcionários assalariados do setor público, enquanto a maioria dos migrantes mais pobres, sobretudo os provenientes da zona rural, teve que encontrar trabalho nos setores informais do serviço privado, do comércio e como autônomos (SCHMINK; CORDEIRO, 2008, p. 85).

Com o desenvolvimento da cidade de Rio Branco, as desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres aumentaram, o que se revela, inclusive, pela ocupação do espaço urbano. Os primeiros habitam áreas com boa estrutura urbana, enquanto os mais pobres, oriundos do êxodo seringal-cidade, ocupam áreas de invasão, com precário acesso aos serviços urbanos (SCHMINK; CORDEIRO, 2008).

Esse cenário é confirmado pela PNAD 2006, conforme demonstra a Tabela 8, abaixo.

Tabela 8 – Proporção de domicílios permanentes urbanos com serviços de saneamento, por classes de rendimento médio mensal domiciliar *per capita*: Acre/2006

UF	Total (1000 domic.)	Proporção de domicílios com serviços de saneamento (%)						
		Total	Distribuição percentual, por classes de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (salário mínimo) (%)					
			Até ½	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Acre	119	23,2	12,3	19,4	30,3	30,0	36,2	48,0

Fonte: PNAD 2006/IBGE.

Neste contexto, cumpre reter que, em Rio Branco, como nas demais cidades em que a ocupação espacial é estratificada socialmente, a simples indicação de que se reside em

determinado bairro revela o pertencimento social do interlocutor, conferindo-lhe variações no *status* social. Nogueira (2002, p. 35), analisando outro contexto, já havia constatado que a estratificação social do espaço urbano faz com que o local de moradia, não por acaso, funcione “como um elemento componente da própria identidade do sujeito, e constitui [...] um aprendizado bastante precoce da hierarquia social e do lugar que se ocupa em seu interior”.

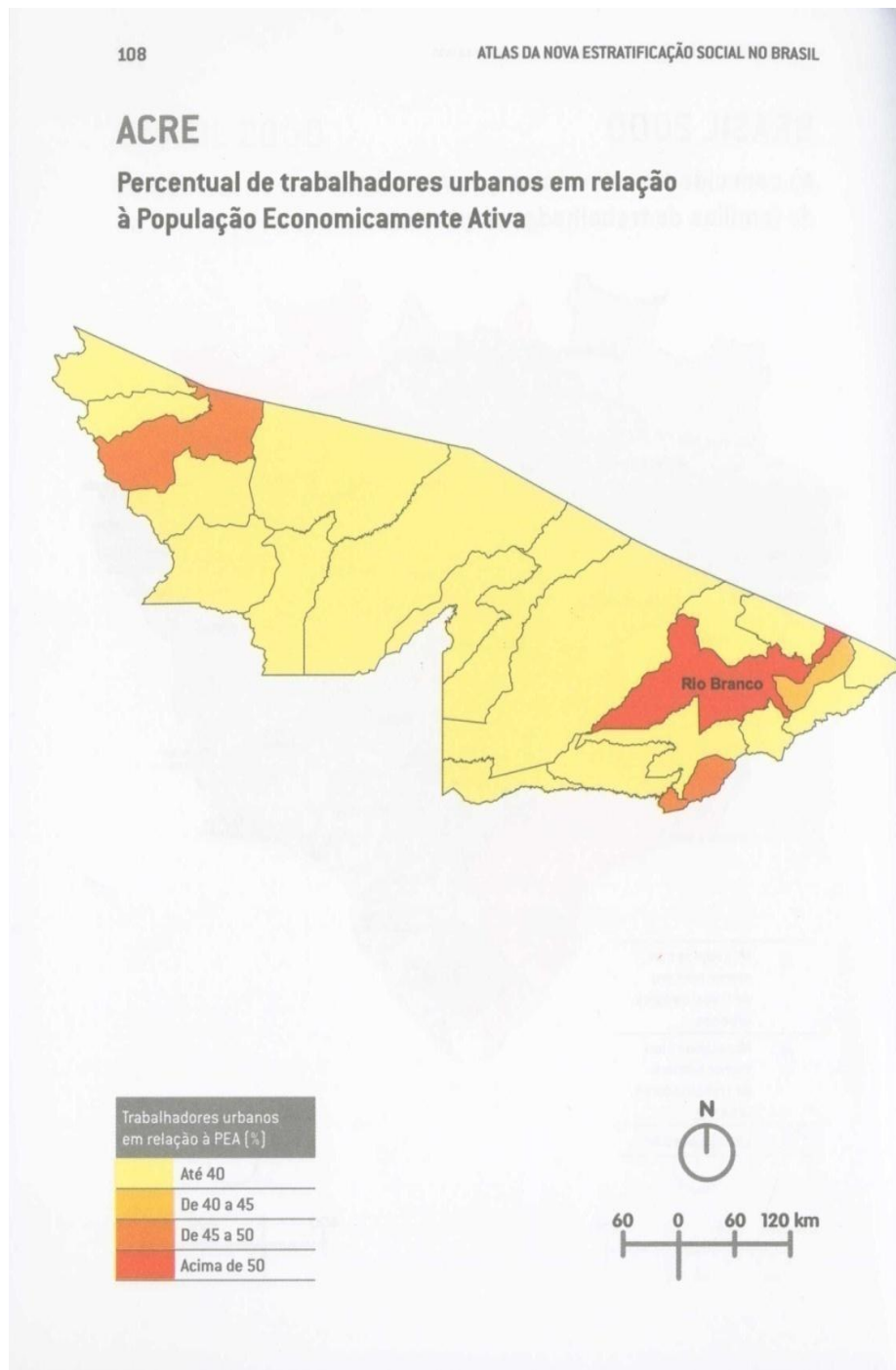
Em termos demográficos, o levantamento realizado por Schmink e Cordeiro (2008) enfatiza o processo de acreanização da população desse Estado. Ao analisar os dados sobre o lugar de nascimento dos pais dos entrevistados, esses autores assinalam que, em 1989, quase metade dos pais havia nascido no Nordeste do país. Porém, no decorrer dos quinze anos da pesquisa, a proporção de pais nordestinos diminuiu para 28%, enquanto os pais acreanos passaram a representar quase a metade.

Dos moradores que chegaram de fora para Rio Branco antes dos anos 40, a grande maioria vinha do Nordeste, como reflexo da economia da borracha. Entre 1941 e 1965 foi reforçada a predominância nordestina pelos chamados “soldados da borracha”. Durante os anos 80 e 90, menos pessoas vindas do Nordeste e de outros estados chegaram, e até 2004 a proporção maior dos pais dos chefes passou a ser de acreanos e não de nordestinos. Numa mesma geração, a migração dentro do Estado passou a dominar (SCHMINK; CORDEIRO, 2008, p. 71).

Dados da PNAD 2007 confirmam a importância da migração interna e do processo de acreanização, ao constatar que, nos dias atuais, apenas 10% da população residente no Estado não é natural dessa unidade da federação. No caso de Rio Branco, ao analisar as regiões de procedência dos chefes de família entrevistados, Schmink e Cordeiro (2008) verificam que 60,2% dos entrevistados, em 1989, já haviam residido num seringal. Situação semelhante para 55,5% dos entrevistados em 1994; 60,5% dos entrevistados em 1999; e 52,5% dos entrevistados em 2004. Dados que revelam a história do êxodo rural nos anos 1970, tendo como destino principal a cidade de Rio Branco.

O estudo de Guerra *et al.* (2007), ao analisar a origem e o desenvolvimento das massas de trabalhadores urbanos no Brasil, a partir de microdados do Censo Demográfico 2000, confirma, com relação ao Acre, o fenômeno da migração para a cidade de Rio Branco. Segundo os autores, enquanto o percentual de trabalhadores urbanos representa 37,2% da população economicamente ativa do Estado, no caso da capital, este percentual é superior a 50%, conforme evidencia a figura 2, a seguir.

Figura 2 – Percentual de trabalhadores urbanos em relação à PEA: Acre/2000



Fonte: Guerra *et al.* (2007, p.108)

Os dados acima abordados evidenciam, com efeito, que o *ciclo dos grandes projetos* produziu uma nova geografia humana, com impactos sociais desastrosos. Ab'Sáber (2005, p. 23), analisando esse período, é enfático:

O mundo urbano novo que fez crescer e multiplicar cidades atraiu gente de todas as beiradas de rios e igarapés, mas não teve força para ampliar ou multiplicar mercados de trabalho. Daí ter surgido uma nova pobreza, responsável por subnutrição, bairros carentes e dramas pessoais e familiares inenarráveis.

Do ponto de vista ambiental, cumpre apenas reter que os efeitos desse período são igualmente desastrosos, como assinala esse autor:

[...] rasgaram-se rodovias em desmesuradas extensões de terras florestadas sem qualquer previsão ou gerenciamento de impactos físicos, ecológicos e socioambientais. [...] Atendeu-se literalmente a todos os interesses dos especuladores de fora e de dentro do país sob alegações de um desenvolvimento que se sabe absolutamente incompleto e anti-social (AB'SÁBER, 2005, p. 23).

Nesse contexto, a década de 1980 é marcada por uma crescente preocupação internacional sobre os danos ambientais provocados na Amazônia. Em julho de 1990, na reunião de cúpula dos países do G-7 em Houston, foi aprovado o Programa Piloto Internacional para Conservação das Florestas Tropicais Brasileiras (PPG-7), que consistiu de um conjunto de projetos com vistas a implementar, na região, uma reorganização dos seus modelos de desenvolvimento, com o uso sustentável dos recursos naturais e uma substancial redução da taxa de desflorestamento (KOHLHEPP, 2005).

No Acre, como em outras partes da Amazônia brasileira, desde a segunda metade da década de 1980 vem se discutindo a formulação do seu zoneamento ecológico econômico, como forma de conhecer todos os subespaços da região em termos de conjunturas socioeconômicas e expectativas das comunidades residentes, visando a propor medidas de interesse social e econômico e sistemas de gerenciamento ecológico racionais e inteligentes. É no conjunto desses estudos e debates, e das ações que vem sendo implementadas, que se situa a emergência do terceiro ciclo de ocupação e ordenamento do território acreano. Os impactos dessas ações em termos sociais, no entanto, ainda não são perceptíveis, conforme demonstram os dados anteriormente analisados, bem como os que tratam da estratificação social atual, examinados a seguir.

2.1.3 A estratificação social atual do Acre

Tomando por base dados do IBGE, buscarei delinear a estratificação social atual do Acre que, resultante dos processos históricos e sociais anteriormente abordados, confina as camadas populares num cenário de grande vulnerabilidade em termos econômicos.

A Tabela 9, abaixo, dá os contornos dessa estratificação, ao fornecer o rendimento domiciliar *per capita* que é um dos parâmetros mais usualmente utilizados para a análise das condições socioeconômicas da população.

Tabela 9 – Rendimento domiciliar *per capita*: Acre/2006

Esferas de análise	Pessoas residentes em domicílios particulares							
	Total (1000 pessoas)	Distribuição percentual, por classes de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (salário mínimo) (%)						
		Até ¼	Mais de 1/4 a 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
Brasil	186.628	11,9	19,6	27,2	21,0	7,1	5,0	4,3
Norte	15.034	16,3	27,1	28,8	15,1	4,3	2,7	1,9
Acre	662	21,9	25,9	21,8	13,4	4,9	3,8	3,4

Fonte: PNAD 2006 (Cf. IBGE, 2007, p. 96).

A distribuição do rendimento – por meio dos valores transformados em classes de salários mínimos, como faz o IBGE – revela percentuais acreanos muito discrepantes em relação à média da realidade brasileira.

Agrupando-se os percentuais apresentados nas três primeiras faixas de rendimento, verifica-se que, em 2006, 69,6% das famílias residentes no Acre tinham renda *per capita* de até 1 salário mínimo; na Região Norte esse percentual foi de 72,2% e, no País, 58,7%. Vale ressaltar que, embora o percentual da Região Norte seja superior ao do Acre, a situação regional é levemente melhor do que a desse Estado, na medida em que, na menor faixa de renda *per capita*, o percentual da Região Norte é 5,6% menor do que o do Acre, significando um menor número de pessoas submetidas à extrema pobreza.

Já no agrupamento superior, que abrange as famílias mais abastadas em termos de capital econômico, o percentual brasileiro permanece superior aos da Região Norte e do Acre.

Todavia, comparando apenas o Acre com a Região Norte, verifica-se que, em termos relativos, a situação acreana é mais favorável do que a regional.

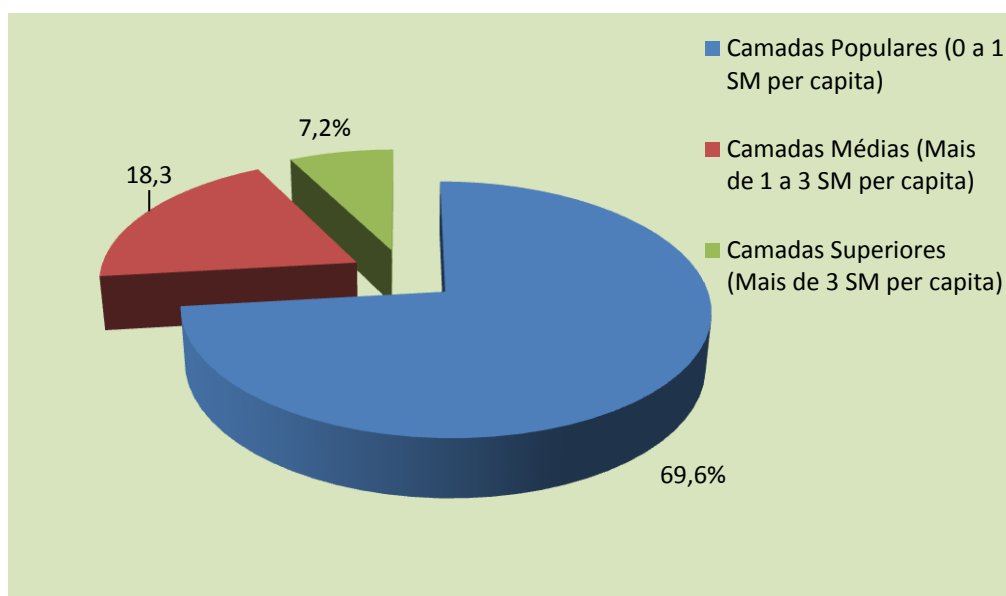
O recorte econômico tem sido amplamente utilizado, sobretudo pelos economistas, na definição das classes sociais, como indicador da desigualdade de renda entre os grupos sociais. O IBGE considera pobres as famílias com rendimento mensal *per capita* de até 1/2 salário mínimo (IBGE, 2007, p. 122). Guerra *et al.* (2007, p.87) adotam esse mesmo parâmetro ao considerar que “rendimentos individuais entre um a três salários mínimos [...] aproximam esses trabalhadores da linha da pobreza, no caso de pertencerem a uma família com um número de integrantes acima da média”.

Para a definição das classes sociais, Neri (2008, p. 27-8) apresenta a seguinte escala³⁴: (a) classe E, que ele denomina “miseráveis”, teria renda domiciliar mensal *per capita* de 0 a R\$ 135,00; (b) classe D, teria renda domiciliar mensal *per capita* de R\$ 135,00 a R\$ 214,00; (c) classe C (classe média), teria renda domiciliar *per capita* de R\$ 214,00 a R\$ 923,00; (d) finalmente, classes A e B (elites) teriam renda domiciliar *per capita* acima de R\$ 923,00.

Assim, a análise dos dados da Tabela 9, evidencia que 47,8% da população acreana encontra-se dentro da linha da pobreza. Acrescentando-se a esse segmento, aquele com renda familiar *per capita* de 1/2 a 1 salário mínimo – que se encontraria na faixa intermediária entre os miseráveis e a classe média – verifica-se que a população acreana é composta por ampla maioria situada nos setores subalternos da pirâmide social – os quais, neste estudo, estão sendo denominados de “camadas populares” –, conforme ilustra o Gráfico 1, a seguir.

³⁴ Com valores de 2008 praticados na grande São Paulo.

Gráfico 1 – Estratificação social do Acre, conforme classes de rendimento mensal familiar *per capita*: 2006



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base na PNAD 2006 (IBGE, 2007).

A Tabela 10, abaixo, demonstra a distribuição da população do Acre por grupos de raça ou cor, evidenciando que 71,9% das pessoas, residentes nesse Estado, se declaram pretas ou pardas. Embora a ênfase deste estudo esteja na estratificação social, dois indicadores dos efeitos sociais dessa distribuição racial precisam ser destacados pela sua relevância: os que se referem à escolaridade e os que dizem respeito à participação econômica dessas pessoas.

Tabela 10 – População residente, por cor ou raça, segundo o sexo: Acre/2007

Raça ou cor	População (1000 pessoas)		Sexo			
			Homens		Mulheres	
	Total	%	Pop.	%	Pop.	%
Total	679	100	340	50,5	339	49,5
Parda	460	67,8	235	69,3	225	66,3
Branca	184	27,1	86	25,3	98	28,9
Preta	28	4,1	15	4,5	13	3,8
Indígena	4	0,6	2	0,6	2	0,5
Amarela	3	0,4	1	0,3	2	0,5
S/declaração	0	0	0	0	0	0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base na PNAD 2007/IBGE.

A Tabela 11, abaixo, evidencia que, em termos de escolaridade, de um modo geral, a população acreana encontra-se em situação desfavorável em relação ao conjunto da população brasileira. A exceção reside apenas em relação aos que se declararam pretos ou pardos, com 12 anos ou mais de estudo, cuja taxa, nesse caso, superou as da Região Norte e do Brasil. Todavia, comparando apenas a pessoas residentes no Estado, há uma situação favorável no que se refere às taxas de escolaridade das que se declararam brancas em relação às que se declararam pretas ou pardas.

Tabela 11 – Proporção das pessoas com 9 anos ou mais de estudo, por cor ou raça: Acre/2006

Níveis de análise	Branca		Preta ou Parda	
	9 a 11 anos	12 anos ou mais	9 a 11 anos	12 anos ou mais
Brasil	32,8	20,5	27,8	6,6
Norte	34,1	14,1	28,3	6,2
Acre	27,1	17,6	22,6	10,0

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base na PNAD 2006/IBGE.

Examinando a Tabela 12, abaixo, verifica-se o fato de que, no que se refere à taxa média de escolarização e ao rendimento econômico, a população acreana, independentemente da cor ou raça, encontra-se em desvantagem em relação à população brasileira como um todo. Mas, apresenta uma leve vantagem, quando se observa especificamente a relação entre a média de anos de estudo e o rendimento médio obtido pelas pessoas que se declararam pretas ou pardas. Estas, embora com menos anos de estudo, obtêm rendimento médio levemente superior aos da Região Norte e do País.

Tabela 12 – Média de anos de estudo e rendimento mensal das pessoas empregadas, por cor ou raça: Brasil, Norte e Acre/2006

Níveis de análise	Branca		Preta ou Parda	
	Média anos de estudo	Rend. Médio (SM)	Média anos de estudos	Rend. médio (SM)
Brasil	8,8	3,4	6,6	1,8
Norte	8,2	2,8	6,7	1,8
Acre	7,5	2,9	6,3	2,2

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base na PNAD 2006/IBGE.

Esses resultados, analisados em conjunto, parecem expressar a recorrente exclusão social à qual homens e mulheres, identificados como pretos ou pardos, são submetidos ao longo do percurso de suas vidas, tanto no País como um todo, como no contexto examinado.

Com efeito, as camadas populares do Acre, resultantes desse movimento migratório e da histórica exclusão social, apesar das grandes heterogeneidades internas, parecem apresentar uma certa homogeneidade³⁵: ocupação de postos de trabalho predominantemente manuais ou subalternos, dependência e precariedade econômica, fluxos internos de mobilidade, coabitação espacial, exclusão do mundo do lazer e da cultura erudita.

Além dessas características, as camadas populares acreanas, por serem originárias do “mundo dos seringais”, desenvolveram peculiaridades culturais (lingüísticas, modos de pensar e de agir) que, em tese, se constituem desvantajosas no sistema escolar, mesmo em relação aos indivíduos provenientes das camadas populares, mas socializados no meio urbano. Estes últimos, conforme assinala Setton (2005), por outras vias que não a escolar, têm acesso à chamada “cultura de massa” (visual, midiática, de rua e das vivências experimentadas virtualmente) que contribui para a constituição de um “novo capital cultural” e, com isso, favorece o êxito escolar.

Os jovens provenientes dessa condição peculiar de desenvolvimento – o mundo dos seringais –, desse movimento migratório e das desigualdades sociais decorrentes, que tiveram acesso à única universidade pública no Acre constituem, como já afirmado, o objeto deste estudo. Os modos como esse acesso está configurado no campo acadêmico da UFAC serão abordados no próximo capítulo. Antes, contextualizarei a implantação do ensino superior no Acre e abordarei brevemente a sua evolução, comparando-a com a evolução do ensino superior na Região Norte e no Brasil.

2.2 A implantação do ensino superior no Acre: breve contextualização

A criação do ensino superior no Acre aconteceu num momento posterior à elevação do então Território à condição de Estado, ocorrida em 15 de junho de 1962, e constituiu tema de disputa política, como abordarei a seguir.

³⁵ Bosc (1993) identificou essas características homogeneizadoras das camadas populares como presentes no final do século XIX – início do século XX.

Para Farias (2003) a implantação do ensino superior acreano está associada às mudanças ocorridas na Amazônia e, em particular, no Acre, a partir de 1964, e já abordadas na seção anterior deste capítulo. Porém, um outro fator decisivo – não apenas para sua implantação, mas para a escolha dos primeiros cursos, foi o anseio das elites acreanas de que seus filhos prosseguissem seus estudos em Rio Branco e, assim, pudessem assumir os cargos de direção de um Estado, recém instalado.

Na década de 1960, o Acre encontrava-se em situação de insolvência financeira, e sua principal atividade econômica, o extrativismo, começava a ser substituído pela pecuária. Em 1970, ano em que foi criado o Centro Universitário do Acre (o ancestral da UFAC), 63,7% da população do Estado era analfabeta (IBGE, 1970) e predominantemente rural, dispersa no meio físico-geográfico, sem acesso aos incipientes serviços de saúde e de educação.

Segundo Gineli (1982), a educação no Estado apresentava uma realidade precária. Em 1969, das 49.608 crianças na faixa etária de 7 a 14 anos, 21.028 estavam fora da escola. Dos 1.159 professores que atuavam no ensino fundamental, 121 tinham formação correspondente ao Curso Normal, 232 tinham o ensino fundamental, 758 tinham apenas as séries iniciais desse nível e 48 professores não tinham sequer esse nível de instrução.

No ensino médio a precariedade era semelhante à do ensino fundamental, sobretudo se levada em consideração a qualificação dos docentes. Dentre os professores, alguns deles eram profissionais liberais, como médicos e advogados, que exerciam suas profissões principais nos municípios e, secundariamente, lecionavam. Porém, a grande maioria era egressa do próprio ensino médio.

Nesse contexto, era de se esperar que, na implantação de cursos superiores, prevalecessem os interesses sociais e econômicos. Carvalho (2004) e Farias (2003), ao analisarem a realidade educacional desse período, rapidamente delineada acima, assinalam que a formação de professores deveria ter sido uma área privilegiada quando da implantação dos primeiros cursos superiores do Acre. Oliveira (1988, p.77), que procede à imersão semelhante, também enfatiza que a criação da faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teria sido um fator “desencadeador da expansão da escola pública elementar e secundária, rompendo com o círculo vicioso da ignorância das massas”. Essa autora acrescenta que, se a

ênfase tivesse recaído sobre os interesses econômicos do Estado, o curso de Agronomia deveria ter sido priorizado.

No entanto, Direito e Economia foram os primeiros cursos criados. A opção por esses cursos demonstra que, segundo os autores revisados (FARIAS, 2003; OLIVEIRA, 1988; CARVALHO, 2004), em detrimento dos interesses sociais e econômicos, prevaleceram os interesses das elites, para as quais, a universidade significava a garantia do poder local por meio da formação dos quadros burocráticos diplomados.

Para Farias (2003), o pano de fundo que permite entender a opção por esses dois cursos é constituído pela repercussão das várias medidas adotadas pelo Governo Federal para a região Norte, visando atrair empresários para ocupar os “espaços vazios” e promover o desenvolvimento econômico da região, bem como a transformação do Acre de Território em Estado. Com a elevação a Estado, a burocracia estatal precisava de técnicos qualificados que deveriam ser acreanos³⁶, dado o clima de indignação das classes dominantes do Acre pelo fato do Território ter sido governado, a maior parte do tempo, por pessoas nascidas fora da região. Assim, em vez de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, preferiram-se os cursos de Direito e de Economia.

Segundo Oliveira (1988, p. 77) a criação do curso de Direito foi determinada pelos interesses da elite dirigente do Estado, por ser visto como o que conferia maior respeitabilidade e prestígio social, além de possibilitar a formação de profissionais qualificados “necessários à consolidação do Poder Judiciário e do sistema de segurança civil com o preenchimento futuro do quadro de delegados, promotores e procuradores”.

O curso de Economia, por sua vez, visou suprir a carência de profissionais necessários à execução das atividades de planejamento técnico, indispensáveis à eficiência da gestão do serviço público e ao desenvolvimento econômico, frente às diretrizes de racionalidade próprias dos Governos Militares.

Além desses fatores, Farias (2003) constatou que a criação do “Centro Universitário” contou com um certo apoio popular, visto que estudantes secundaristas, liderados por normalistas, encabeçaram um movimento de reivindicação pela instalação de uma Faculdade

³⁶ O slogan “O Acre para os acreanos”, da campanha política para a eleição do primeiro governador do novo Estado, revelava a indignação das elites acreanas com a ocupação dos cargos de direção do Território por pessoas de fora do Acre.

de Filosofia. Paralelamente, os professores que trabalhavam na burocracia da Secretaria de Educação e os que atuavam nas Escolas Normais, todos sem curso universitário, passaram também a reivindicar cursos superiores. Eles almejavam a criação do curso de Pedagogia, cujas habilitações preencheriam os requisitos indispensáveis às atividades de planejamento, supervisão e administração escolar, e deste modo, supriria a carência de profissionais no âmbito das escolas, além de legitimar os ocupantes dos cargos da Secretaria de Educação.

Nesse contexto, o processo de implantação do ensino superior no Acre pode assim ser resumido: *(a)* em 1964, criação da Faculdade de Direito (Lei Estadual nº 15, de 8 de setembro de 1964); *(b)* em 1968, criação da Faculdade de Ciências Econômicas (Lei Estadual nº 195, de 13 de setembro de 1968); *(c)* em 1970, criação do Centro Universitário do Acre, com a implantação dos cursos de Letras, Pedagogia e Matemática, em nível de licenciatura plena, e Estudos Sociais, de curta duração; *(d)* em 1971, transformação do Centro Universitário do Acre em Fundação Universidade do Acre, por intermédio da Lei Estadual nº 421, de 22 de janeiro de 1971; e, finalmente, em 1974, a federalização da Fundação em Universidade Federal do Acre, por meio da Lei nº 6.026, de 5 de maio de 1974.

Observa-se que o ensino superior no Acre, inicialmente, organizou-se sob a forma de faculdades isoladas, modelo ainda vigente de organização do ensino superior no País, mas, posteriormente, agregou as faculdades já existentes sob a denominação de Centro Universitário do Acre, adequando-se à Lei 5.540, de 1968, que recomendava a organização do ensino superior sob a forma de universidade (UFAC, 1994, p. 2).

Em 1977, procedeu-se a reforma universitária da UFAC, com a implantação do sistema de departamentalização de suas atividades universitárias, extinguindo-se as antigas faculdades na tentativa de se alcançar mais dinamismo na integração do ensino, pesquisa e extensão, que constituem atividades fins e inerentes à universidade.

Para marcar sua presença no interior do Estado, a instituição passou a funcionar em dois campi (Rio Branco e Cruzeiro do Sul) e em sete núcleos (Tarauacá, Feijó, Sena Madureira, Senador Guimard, Plácido de Castro, Xapuri e Brasiléia), embora as ações de interiorização da graduação remontem ao período do Centro Universitário do Acre.

Em 2008, a UFAC passou por uma nova reestruturação, substituindo-se as figuras dos departamentos acadêmicos por seis centros-acadêmicos-administrativos, a saber: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Educação, Letras e Artes, Centro de Ciências

Exatas e Tecnológicas, Ciências Biológicas e da Natureza, Centro de Ciências Jurídicas Sociais Aplicadas, Centro de Ciências da Saúde e do Desporto.

2.3 A evolução do ensino superior no Acre

Até o ano de 1998, a oferta de ensino superior no Acre era uma exclusividade do setor público, efetivada por uma única instituição de ensino superior, a UFAC. A partir de 1999, inicia-se a expansão do ensino superior nesse Estado, via privatização.

Como atestado desse movimento, o Censo da Educação Superior de 2007 registrou a existência de oito instituições privadas, sendo seis particulares: Faculdade da Amazônia Ocidental, Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas Rio Branco, Faculdade do Acre, Faculdade de Desenvolvimento Sustentável de Cruzeiro do Sul, Faculdade Barão do Rio Branco e Faculdade de Teologia e Filosofia; e duas instituições sem fins lucrativos: Faculdade Diocesana São José e Instituto de Ensino Superior do Acre.

Em relação à organização acadêmica, essas instituições configuram-se como faculdades, escolas e institutos superiores. Tal fato atesta que a expansão do ensino superior no Acre, ocorreu via IES das quais não se exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo o ensino sua finalidade primordial.

Os dados analisados na Tabela 13, a seguir, demonstram que as vagas no ensino superior do Acre cresceram em 378,9%, no período de 1996 a 2004, significando um aumento de 10.988 matrículas, sendo responsáveis por esse crescimento tanto o setor público quanto o privado.

Tabela 13 – Evolução das matrículas nos cursos de graduação: Brasil, Norte e Acre (1991-2004)

Ano	Brasil			Norte			Acre		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1991	1.565.056	605.736	959.320	51.821	38.748	13.073	3.089	3.089	0
1992	1.535.788	629.662	906.126	52.230	39.676	12.554	2.433	2.433	0
1993	1.594.668	653.516	941.152	56.993	43.845	13.148	2.879	2.879	0
1994	1.661.034	690.450	970.584	64.254	49.055	15.199	2.672	2.672	0
1995	1.759.703	700.540	1.059.163	67.118	48.386	18.732	2.900	2.900	0
1996	1.868.529	735.427	1.133.102	77.169	55.421	21.748	2.900	2.900	0
1997	1.945.615	759.182	1.186.433	77.735	52.667	25.068	3.669	3.669	0
1998	2.125.958	804.729	1.321.229	85.077	56.597	28.480	3.514	3.514	0
1999	2.369.945	832.022	1.537.923	94.411	61.110	33.301	3.502	3.502	0
2000	2.694.245	887.026	1.807.219	115.058	71.412	43.646	4.498	3.820	678
2001	3.030.754	939.225	2.091.529	141.892	86.100	55.792	7.103	6.108	995
2002	3.479.913	1.051.655	2.428.258	190.111	115.943	74.168	9.801	8.571	1.230
2003	3.887.022	1.136.370	2.750.652	230.227	129.759	100.468	12.191	8.808	3.383
2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405	250.676	133.914	116.762	13.888	8.926	4.962
1991/1996	19,4	21,4	18,1	48,9	43	66,4	-6,1	-6,1	-
1996/2004	122,8	60,2	163,5	224,8	141,8	436,9	378,9	207,8	-
2000/2004	-	-	-	-	-	-	-	-	632

Fonte: INEP, 2007

Examinando o aumento das vagas, verifica-se que, no setor público, foi de 207,8%, o que significou 6.023 novas vagas, taxa muito superior à da Região Norte (141,63%) e à do Brasil (60,22%). Essa expansão da rede pública no Acre, no período analisado, decorre, entre outros fatores, da realização de três grandes programas de formação de professores, em parceria com o Governo do Estado e Prefeituras Municipais.

No setor privado, o percentual de crescimento, nos últimos cinco anos da série em análise (2000-2004), foi três vezes superior ao percentual de crescimento do setor público, atingindo 631,85%. Esse crescimento tão elevado está certamente associado à inexistência de instituições privadas, nesse Estado, no período anterior (1996-1999).

A expansão das vagas da educação superior via privatização, conforme demonstrado na Tabela 13, não constitui uma especificidade do Acre. Ao contrário, representa uma tendência nacional já analisada, entre outros, por Pinto (2004). Entretanto, diferentemente do país, 64,5% das matrículas registradas pelo Censo de 2004, concentravam-se no ensino superior público. Percentual este que acompanhou a distribuição na Região Norte (53,42%) e

se diferenciou bastante da realidade brasileira (28,29%), onde a preponderância é nitidamente do setor privado.

Em 2004, último ano da série analisada, a UFAC oferecia 26 cursos presenciais e regulares, sendo apenas três deles no campus de Cruzeiro do Sul. Em 2005, foram implantados dois novos cursos, no campus de Rio Branco. Em 2006, foram criados mais quatro novos cursos em Rio Branco e três em Cruzeiro do Sul. A partir de 2008, como parte das medidas de reestruturação dessa universidade pactuadas com o MEC, intensificou-se a expansão das vagas com a implantação de seis novos cursos de graduação e aumento do número de vagas nos cursos já existentes, o que significou um incremento de 665 novas vagas, nesse período.

Quadro 2 – Cursos de graduação da UFAC: Campus de Cruzeiro do Sul/2009

Cursos de Graduação	Vagas
Ciências Biológicas (Bacharelado)	50
Ciências Biológicas (Licenciatura)	50
Enfermagem (Bacharelado)	30
Engenharia Agrônoma (Bacharelado)	50
Engenharia Florestal (Bacharelado)	50
Letras/Espanhol (Licenciatura)	50
Letras/Inglês (Licenciatura)	50
Letras/Português (Licenciatura)	50
Pedagogia (Licenciatura)	50
Total	430

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em informações da COPEVE/UFAC.

Quadro 3 – Cursos de graduação da UFAC: Campus de Rio Branco/2009

Cursos de graduação	Vagas
Artes Cênicas (Licenciatura)	40
Ciências Biológicas (Licenciatura)	50
Ciências Sociais (Bacharelado)	50
Comunicação Social/Jornalismo (Bacharelado)	50
Direito/Bacharelado	50
Economia (Bacharelado)	50
Educação Física (Bacharelado)	50
Educação Física (Licenciatura)	50
Enfermagem (Bacharelado)	30
Engenharia Agrônômica (Bacharelado)	50
Engenharia Civil (Bacharelado)	40
Engenharia Florestal (Bacharelado)	80
Filosofia (Licenciatura)	50
Física (Licenciatura)	50
Geografia (Bacharelado)	40
Geografia (Licenciatura)	50
História (Bacharelado)	50
História (Licenciatura) – Diurno	50
História (Licenciatura) – Noturno	50
Letras/Espanhol (Licenciatura)	50
Letras/Francês (Licenciatura)	50
Letras/Inglês (Licenciatura)	50
Letras/Português (Licenciatura)	50
Matemática (Licenciatura)	50
Medicina (Bacharelado)	40
Medicina Veterinária (Bacharelado)	40
Música (Licenciatura)	40
Nutrição (Bacharelado)	40
Pedagogia (Licenciatura)	50
Química (Licenciatura)	50
Saúde Pública (Bacharelado)	50
Sistemas da Informação (Bacharelado)	50
Total	1.540

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em informações da COPEVE/UFAC.

Atualmente, conforme demonstram os quadros 2 e 3 acima, a Universidade oferece 41 cursos de graduação, sendo nove cursos no campus de Cruzeiro do Sul e 32 no campus de Rio Branco, totalizando 1.970 vagas anuais, das quais 430 no primeiro e 1.540 no segundo campus.

Na Tabela 14 abaixo, comparando-se as taxas de escolarização bruta e líquida³⁷ desse Estado com a Região Norte e com o país, verifica-se que, em 2004, o Acre obteve uma taxa de escolarização bruta de 15,1%, sendo superior à taxa bruta da Região Norte (12,2%), mas inferior à do Brasil (17,3%). Já a taxa de escolarização líquida do ensino superior do Acre, no referido ano, foi de 6,1%, sendo superior à taxa líquida da Região Norte (5,7%), mas inferior à do País (10,5%).

Tabela 14 – Taxas de escolarização no ensino superior: Brasil, Norte e Acre/2004

UF	Matrículas Globais	%	População 18 a 24 anos	%	Escolarização Bruta (%)	Escolarização Líquida (%)
Brasil	4.163.733	100	24.072.318	100	17,3	10,5
Norte	250.757	6	2.073.628	8,6	12,2	5,7
Acre	13.387	0,3	88.586	0,37	15,1	6,1

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base na PNAD 2004/IBGE.

Por último, vale mencionar que o acesso às vagas da UFAC, a despeito da atual Lei de Diretrizes e Bases, que tem a flexibilidade como um de seus eixos (CURY, 1997), continua restrito ao vestibular unificado e classificatório. A configuração social do campo acadêmico dessa universidade, que será elaborada no capítulo seguinte, ensejará, entretanto, algumas reflexões sobre esse modelo de seleção que parece reservar para os candidatos pertencentes às famílias fracas detentoras de capitais econômicos e culturais as vagas dos cursos que são rejeitados pelas camadas médias e superiores.

³⁷ A taxa de escolarização bruta reflete a presença de estudantes no ensino superior, independente de sua idade, enquanto a taxa de escolarização líquida expressa as matrículas de estudantes da faixa etária considerada modal para o ensino superior, no caso 18 a 24 anos.

3 A PRESENÇA DAS CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO DO ACRE

Este capítulo tem por objetivo analisar a presença das camadas populares no ensino superior público do Acre, buscando verificar qual a amplitude desse fenômeno e como ele se configura no campo acadêmico da UFAC.

Com este propósito, na primeira parte, traço o perfil dos estudantes de graduação dessa universidade, o que resulta de um trabalho estatístico realizado sobre as informações do “Questionário de Avaliação Sócio-Econômica e Cultural” dos calouros de 2008, disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

Na segunda parte, tomando por base o Fator Socioeconômico (FSE) médio de cada curso, construído com a utilização de uma metodologia desenvolvida por Braga e Peixoto (2006), analiso a configuração social do espaço acadêmico dessa instituição, identificando e discutindo as expressivas diferenças entre os cursos, no perfil dos alunos, o que permite classificá-los em seletos, intermediários e populares.

3.1 O perfil socioeconômico e escolar dos graduandos da UFAC

Segundo informações divulgadas pela UFAC, no vestibular de 2008, um total de 13.334 candidatos concorreram a 1.125 vagas disponibilizadas nos 28 cursos do campus de Rio Branco, existentes à época. Desse total, apenas 1.096³⁸ foram aprovados, o que significa apenas 8,2%. Nesse contexto, cumpre indagar: Quem são esses estudantes que conseguiram superar a barreira de entrada no ensino superior público no Acre? Quantos deles provêm das camadas populares?

³⁸ Das 1.125 vagas disponibilizadas, conforme o Edital nº 1/2008, 29 ficaram ociosas, sendo elas dos cursos de Letras/Francês e História/Bacharelado.

**Tabela 15 – Perfil do calouro da UFAC:
Características gerais/2008**

(continua)

Aspecto avaliado	2008	
	Frequência	%
1) FSE		
Média	1.096	3,5
De 0 a 3	658	60,0
De 4 a 7	363	33,1
De 8 a 10	75	6,9
2) Renda Familiar		
Até 1 SM	90	8,2
Até 2 SM	275	25,1
De 2 a 4 SM	312	28,5
De 4 a 6 SM	164	15,0
De 6 a 10 SM	134	12,2
Acima de 10 SM	121	11,0
3) Instrução dos Pais		
Ambos com curso superior	81	7,4
Um com curso superior	185	16,9
Nenhum com curso superior	830	75,7
4) Sexo		
Feminino	522	47,6
Masculino	574	52,4
5) Idade		
Menos de 16 anos	9	0,8
16 a 18 anos	312	28,5
19 anos	571	52,1
20 anos	93	8,5
Mais de 21 anos	111	10,1
6) Cor		
Branca	416	38,0
Preta	53	4,8
Parda	605	55,2
Amarela	17	1,5
Indígena	5	0,5

**Tabela 15 – Perfil do calouro da UFAC:
Características gerais/2008**

(conclusão)

7) Situação de trabalho		
Sim	512	46,7
Não	584	53,3
8) Ensino Médio		
Público	791	72,2
Particular	305	27,8
Profissional	85	7,8
Regular	936	85,4
EJA	75	6,8
Diurno	919	83,9
Noturno	177	16,1
9) Número de vezes que prestou vestibular		
Nenhuma	327	29,9
Uma	226	20,6
Duas	189	17,2
Três	145	13,2
Quatro ou mais	209	19,1

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base em informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

Os dados apresentados na Tabela 15 acima sugerem que a maioria dos estudantes admitidos na UFAC, em 2008, origina-se das camadas populares: tem renda familiar de até quatro salários mínimos; nenhum dos pais tem curso superior; tem idade média de 19 anos; é predominantemente da cor parda; cursou o ensino médio em escola pública (no período diurno e na modalidade regular); e não trabalhava quando se inscreveu no vestibular³⁹. No entanto, no geral, os dados são controversos, o que requer uma análise pormenorizada de cada uma das variáveis consideradas:

³⁹ Comparando-se esses resultados com os da UFMG, que formulou a metodologia de medida do nível socioeconômico adotada neste estudo, constatam-se amplas diferenças no corpo discente entre essas duas instituições. No caso da UFMG, considerando os calouros de 2005, o FSE médio é de 5,9 (3,5 na UFAC); 57% dos pais cursaram o ensino superior (24,3% na UFAC); 70% dos estudantes se declaram brancos (38% na UFAC); 63% dos estudantes são egressos da escola particular (27,8% na UFAC); 76% dos estudantes não trabalhavam antes do ingresso na universidade (53,3% na UFAC).

3.1.1 Fator socioeconômico (FSE)

Observando os resultados obtidos através da aplicação da metodologia de construção de um indicador único e numérico das condições sociais, culturais e escolares do estudante – o FSE – verifica-se que, nessa universidade, 60,0% das vagas são ocupadas por estudantes das camadas populares, cujas características e diversidade interna podem ser traduzidas nos intervalos de FSE de 0 a 3. No restante das vagas encontram-se os estudantes das camadas médias, que ocupam 33,1%, e os das camadas superiores, que ocupam 6,9%. Entretanto, as expressivas diferenças nesse perfil merecem uma análise mais acurada, o que será feito mais à frente, quando se analisarão os cursos, separadamente.

3.1.2 Renda familiar

Os dados relativos à renda familiar dos estudantes demonstram que 61,8% deles têm renda familiar de até 4 salários mínimos; 27,2% têm renda familiar na faixa de 4 a 10 salários mínimos; e 11,0% têm renda familiar acima de 10 salários mínimos. A observação isolada dessa variável poderia sinalizar uma forte predominância de estudantes de origem popular, levando a uma conclusão equivocada acerca da democratização das vagas da universidade pública acreana. Em razão disso, e da importância do recorte econômico na definição das camadas sociais, esses resultados foram aprofundados.

Transformando essas faixas de rendimento familiar declaradas pelos estudantes em rendimento familiar *per capita*⁴⁰ – como faz o IBGE – resultam as seguintes faixas, apresentadas na Tabela 16, a seguir, tanto em frações de salário mínimo como em valores reais.

⁴⁰ A distribuição da renda familiar mensal em renda familiar mensal *per capita*, considerou a média de 4,8 integrantes por família, aferida pelo IBGE para o Acre.

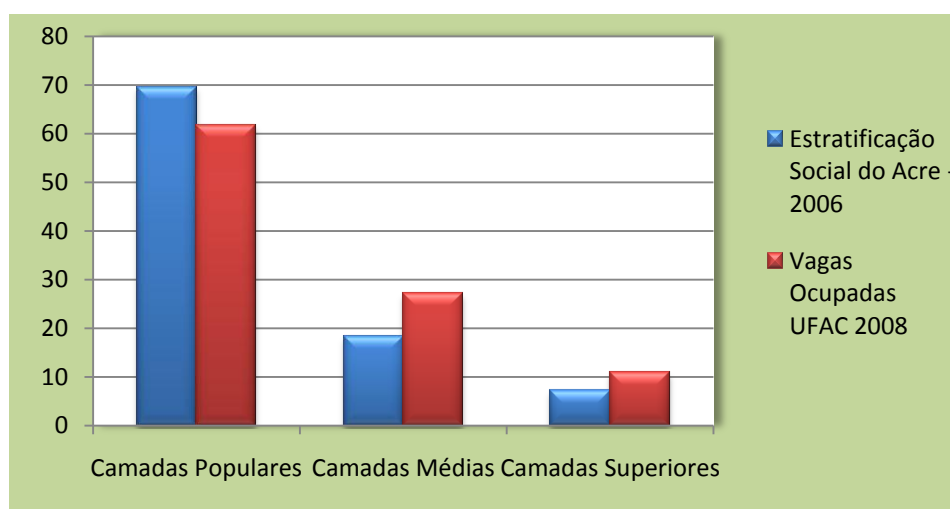
Tabela 16 – Faixas de rendimento mensal familiar *per capita* dos calouros: UFAC/2008

Camadas Sociais	Faixas de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> dos calouros da UFAC (%)		
	Calouros (%)	Salário Mínimo (%)	Salário Mínimo (R\$) ¹
Camadas Populares	61,8	De 0 a 0,8	De 0 a 316
Camadas Médias	27,2	De 0,8 a 2,0	De 317 a 791
Camadas Superiores	11,0	Acima de 2,0	Acima de 792

¹ Salário mínimo vigente em 2007.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no tratamento das informações disponibilizadas pela UFAC e na PNAD 2006 (IBGE, 2007).

Os resultados evidenciam as condições econômicas desfavoráveis a que está submetida a maioria dos admitidos na UFAC, em 2008. Todavia, comparando esses resultados com os da PNAD 2006 (cf. assinalado no capítulo 2), observa-se que, em termos percentuais, há uma distorção significativa na distribuição social dessas vagas, na medida em que 69,6% das pessoas residentes no Acre têm renda mensal familiar *per capita* de até 1 salário mínimo; 18,3% têm renda familiar *per capita* na faixa de mais de 1 a 3 salários mínimos; e 7,2% acima de 3 salários mínimos. Desse modo, embora os estudantes das camadas populares ocupem mais da metade das vagas, a vantagem, no tocante ao acesso ao ensino superior público, no Acre, é dos jovens das camadas médias e superiores que representam 25,5% da população e ocupam 40,0% das vagas, conforme evidencia o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 – Distribuição das vagas da UFAC, por recorte de renda: 2008

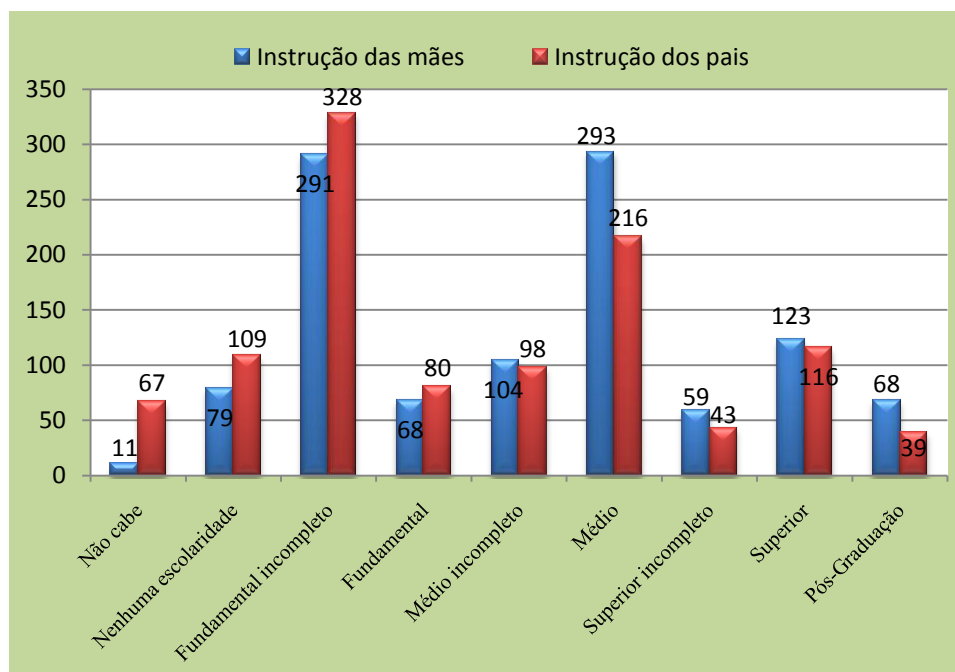
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no tratamento dos dados disponibilizados pela COPEVE/UFAC e PNAD 2006/IBGE.

3.1.3 Escolaridade dos pais

Observando a escolaridade dos pais, os dados analisados evidenciam que, no caso de 75,7% dos estudantes, admitidos em 2008, nenhum dos pais tinha curso superior. Analisando esse dado em conjunto com a taxa de escolarização bruta do ensino superior do Acre – que é de apenas 15,1% (cf. assinalado no capítulo anterior) –, pode-se inferir que a longevidade escolar, tendo como indicador o acesso a esse nível de instrução, não faz parte da história escolar dessas famílias.

Comparando a escolaridade dos pais e a das mães, conforme apresentado no Gráfico 3, abaixo, verifica-se que as mães possuem um nível de escolaridade superior ao dos pais. Enquanto 17,4% delas concluíram o ensino superior, o mesmo nível de instrução foi alcançado por apenas 14,1% dos pais. Tomando como parâmetro de comparação o ensino médio, essa diferença aumenta, à medida que 49,5% das mães concluíram esse nível de instrução, enquanto apenas 37,7% dos pais já o fizeram.

Gráfico 3 – Escolaridade dos pais dos estudantes da UFAC admitidos em 2008



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora com base no tratamento das informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

3.1.4 Sexo

No que se refere ao sexo dos estudantes, verifica-se uma leve preponderância do sexo masculino (52,4%) sobre o feminino (47,6%). Todavia, não há como apurar se essa vantagem masculina representa chances maiores de sucesso para os homens no vestibular, pelo fato de que a base de dados analisada refere-se somente aos aprovados, não se conhecendo o percentual de homens inscritos no vestibular. Entretanto, comparando esses resultados com os da população acreana com 12 anos ou mais de estudo, verifica-se uma distorção significativa uma vez que o percentual de mulheres que compõem esse grupo é de 58,8%, sendo bem superior ao de homens, que é de 41,2% (IBGE, 2007).

3.1.5 Idade

No que se refere à idade dos estudantes, 52,1% tinham 19 anos, no momento da inscrição no vestibular, em 2007. Todavia, o instrumento utilizado pela UFAC não permitiu aferir a idade média dos estudantes e nem analisar o desvio em relação à faixa etária considerada modal para esse nível de ensino (18 a 24 anos), por apresentar faixas de idade que variaram apenas de menos de 16 anos a mais de 21 anos.

3.1.6 Cor ou raça

No que diz respeito à distribuição das vagas por grupos de cor ou raça, a Tabela 17, a seguir, evidencia uma ampla similaridade dos resultados obtidos neste estudo com aqueles resultantes do Enade/2006, em relação aos ingressantes nos 17 cursos que participaram desse exame no Acre.

Tabela 17 – Comparação dos percentuais de distribuição das vagas no ensino superior do Acre, por grupos de raça ou cor: UFAC/2008 e Enade/2006

Raça ou cor	UFAC/2008	Enade/2006
Branca	38,0%	39,0%
Preta/Parda	4,8%	3,5%
Parda	55,2%	54,7%
Amarela	1,5%	1,8%
Indígena	0,5%	0,9%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no perfil dos estudantes construído pelo estudo e em dados do MEC/Inep/Enade 2006.

A Tabela 18, abaixo, compara os percentuais de distribuição das vagas da UFAC, por grupos de raça ou cor, com os da PNAD 2007, relativos à população total e às pessoas com 12 anos ou mais de estudo. Todavia, para possibilitar essa comparação, os percentuais de estudantes pretos e pardos foram agrupados, como faz o IBGE, em relação à população do país.

Tabela 18 – Comparação dos percentuais de distribuição das vagas da UFAC e da população do Acre, por grupos de raça ou cor.

Raça ou cor	UFAC 2008	PNAD 2007	
		População Total	Pessoas com 12 anos ou mais de estudo
Branca	38,0%	27,1	17,6%
Preta/Parda	60,0%	71,9	10,0%

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no perfil dos estudantes construído pelo estudo e em dados da PNAD 2007/IBGE.

A análise evidencia uma distorção entre os percentuais dos estudantes da UFAC, admitidos em 2008, tanto em relação à distribuição racial da população em geral, quanto em relação à proporção das pessoas em condições de pleitear ingresso no ensino superior, no Acre. De acordo com a fonte mencionada, 17,6% das pessoas que se declararam brancas tinham 12 anos ou mais de escolaridade (percentual este bem superior ao daquelas que se declararam pretas ou pardas, que totalizaram 10,0%). Considerando que a população do Acre é constituída de 27,1% de brancos, verifica-se uma super-representação na participação deles nas vagas da UFAC, simultaneamente a uma sub-representação de pretos e pardos que constituem 71,9% da população e 60,0% do universo de calouros.

3.1.7 Concomitância estudo-trabalho

Observando a situação de trabalho dos estudantes, verifica-se que 53,3% deles não trabalhavam quando da inscrição no vestibular. Entretanto, o percentual dos que trabalhavam é muito elevado. Esse fato, associado ao contingente de 72,2% de alunos egressos do ensino público e 60% que obtiveram FSE de 0 a 3, indica que a UFAC abriga um conjunto considerável de alunos que enfrentaram condições mais desfavoráveis de estudo no período anterior ao vestibular.

3.1.8 Ensino Médio

Quanto ao ensino médio cursado pelos estudantes, observa-se que 72,2% deles o fizeram em escolas públicas; 92,2% cursaram a modalidade de educação geral ou regular; e 83,9% freqüentaram o turno diurno. Entretanto, os dados disponíveis não nos permitem saber se o ensino médio foi cursado no Acre e a qual rede pertence a escola freqüentada.

Tratar das informações relativas aos egressos da escola pública de forma agregada, sem discriminar os coeficientes específicos para cada rede (no caso do Acre, federal e estadual) ⁴¹, não representa uma arbitrariedade. De acordo com outros estudos – entre eles, Braga e Peixoto (2006) – se o perfil socioeconômico entre os egressos das escolas públicas é diferenciado, segundo sua dependência administrativa (com estudantes das escolas federais apresentando indicadores mais favoráveis que os das escolas municipais), “as diferenças no perfil socioeconômico entre os egressos das escolas públicas são [contudo] pouco acentuadas, e menores do que aquelas observadas quando se comparam as escolas federais com as privadas” (BRAGA; PEIXOTO, 2006, p. 34).

⁴¹ No Acre, o Ensino Médio, no setor público, é promovido exclusivamente pelo sistema estadual. A única exceção ocorre em Rio Branco onde, além das escolas estaduais, é também ofertado pelo Colégio de Aplicação da UFAC.

3.1.9 Vestibular

No que concerne ao vestibular, verifica-se que 29,9% dos calouros de 2008 participaram desse processo seletivo pela primeira vez; 20,6% participaram pela segunda vez; 17,2% pela terceira vez; 13,2% pela quarta vez; 19,1% pela quinta vez ou mais.

Cotejando esses dados com os relacionados à idade, constata-se que eles são compatíveis com os percentuais apresentados pelas faixas de idade informadas pelos estudantes.

3.2 A configuração social do campo acadêmico da UFAC

A estratificação social do acesso à UFAC (desenhada à p. 93-94) evidenciou que, em termos percentuais, os jovens das camadas populares ocuparam 60,0% das vagas oferecidas por essa universidade, no vestibular de 2008. Cabe agora responder às seguintes questões: que posições ocupam, no campo acadêmico dessa universidade, os jovens dos diferentes setores da sociedade? Como se relacionam as propriedades econômicas e culturais de que dispõem e sua inserção na universidade?

A resposta a essas questões constitui, portanto, um esforço de levantamento da geografia social da UFAC, produzido a partir da utilização da metodologia do Fator Socioeconômico (FSE), que permite a visualização desse espaço em três níveis: o do estudante, o do curso e o da instituição.

3.2.1 As diferenças de condição social dos estudantes da UFAC

Observando a Tabela 19, a seguir, verifica-se uma enorme variação nos valores de FSE atribuídos ao corpo discente, indicando que os estudantes possuem propriedades econômicas, culturais, sociais e simbólicas bastante diferenciadas.

Tabela 19 – Condição social dos calouros da UFAC, conforme o FSE/2008

FSE	Freqüência	%
0	42	3,8
1	102	9,3
2	219	20,0
3	295	26,9
4	133	12,1
5	97	8,9
6	69	6,3
7	64	5,8
8	44	4,0
9	30	2,8
10	01	0,1
Total	1.096	100

Analisando as faixas extremas dessa escala socioeconômica, constata-se que jovens provenientes dos estratos sociais mais distantes na pirâmide social encontram-se presentes no campo acadêmico da UFAC. Todavia, através de um aprofundamento maior desses dados, identifica-se que os espaços ocupados por eles nesse campo, estão relacionados às posições que ocupam na sociedade.

O FSE 0 foi atribuído a 42 estudantes, que foram admitidos, majoritariamente, nos cursos de menor prestígio social e que, pelos valores médios de FSE recebidos, são classificados, neste estudo, como populares. A única exceção é a de um estudante que foi admitido para um dos cursos intermediários. Esse contingente, que representa 3,8% do alunado da UFAC, origina-se daquela fração mais baixa das camadas populares, que é destituída da posse de quaisquer dos capitais rentáveis no mercado escolar, a saber: (a) tem renda familiar inferior a quatro salários mínimos; (b) nenhum dos pais tem escolaridade superior; (c) trabalhava quando da inscrição no vestibular; (d) cursou o ensino médio todo em escola pública, nas modalidades de Educação Profissional ou Educação de Jovens e Adultos e no período noturno. Essas características sugerem as condições adversas em que se desenrolou a vida escolar desses estudantes, no percurso anterior à universidade. Mas, sinalizam também as dificuldades de permanência no interior dela.

No outro extremo, verifica-se que o FSE 10 foi atribuído a apenas um estudante admitido em 2008, para um dos cursos mais prestigiosos. Esse indicador revela o volume

mais expressivo de capitais considerados: (a) renda familiar superior a dez salários mínimos; (b) ambos os pais com instrução superior; (c) não trabalhava quando da inscrição no vestibular; (d) ensino médio todo em escola particular, na modalidade regular e em período integral.

3.2.2 A divisão interna ao campo universitário

A Tabela 20, a seguir, apresenta os valores médios de FSE atribuídos aos diferentes cursos, em ordem decrescente, oferecendo uma radiografia panorâmica da configuração social da UFAC.

A partir do FSE médio da universidade (que é de 3,5), foram criadas três categorias de cursos, segundo o volume dos recursos sociais de seus estudantes: (a) os *populares*, com FSE médio abaixo da média; (b) os *intermediários*, com FSE médio de 3,5 a 5; e (c) os *seletos*, com FSE médio superior a 5.

Essas denominações foram utilizadas por Setton (1999), no estudo em que realizou uma classificação dos cursos de humanidades da USP, embora utilizando uma metodologia de trabalho diferente. Destarte, o que se recupera aqui são os sentidos atribuídos, pela socióloga, a esses termos, os quais não encerram desprestígio ou julgamento de valor sobre a qualidade dos cursos, nem de seu corpo docente ou discente. Mas, intencionam apenas servir de indicadores das condições socioeconômicas e escolares de seu corpo discente, o que poderá indiretamente fornecer subsídios para a implementação de futuras políticas da universidade, com vistas à democratização do acesso e da permanência dos estudantes de origem popular, em seu interior.

Tabela 20: Configuração social do campo acadêmico, segundo o FSE médio dos cursos: UFAC/2008

Curso de Graduação (*)	Intervalos de Fator Socioeconômico (FSE)						FSE Médio
	0 a 3		4 a 7		8 a 10		
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	
Medicina (B)	3	7,5	21	52,5	16	40,0	6,8
Direito (B)	8	20,0	19	47,5	13	32,5	6,0
Engenharia Civil (B)	12	30,0	19	47,5	9	22,5	5,0
Enfermagem (B)	11	36,7	15	50,0	4	13,3	4,8
Comunic. Social (B)	16	40,0	16	40,0	8	20,0	4,6
Sist. da Informação (B)	16	40,0	22	55,0	2	5,0	4,5
Ciências Biológicas (L)	18	45,0	21	52,5	1	2,5	4,2
Economia (B)	21	46,7	20	44,4	4	8,9	4,0
Eng. Florestal (B)	39	48,8	36	45,0	5	6,2	4,0
Eng. Agrônômica (B)	28	56,0	20	40,0	2	4,0	4,0
Educação Física (B)	22	55,0	15	37,5	3	7,5	3,5
Letras/Inglês (L)	13	52,0	10	40,0	2	8,0	3,4
Química (L)	29	72,5	10	25,0	1	2,5	3,3
Educação Física (L)	23	57,5	17	42,5	-	-	3,2
História/Diurno (L)	38	76,0	12	24,0	-	-	3,0
Artes Cênicas (L)	22	73,4	6	20,0	2	6,6	2,9
Letras/Português (L)	29	72,5	10	25,0	1	2,5	2,9
Física (L)	32	80,0	8	20,0	-	-	2,9
Letras/Francês (L)	7	77,8	1	11,1	1	11,1	2,8
Ciências Sociais (B)	31	68,9	13	28,9	1	2,2	2,8
Letras/Espanhol (L)	17	68,0	8	32,0	-	-	2,8
Geografia (L)	30	75,0	10	25,0	-	-	2,6
Música (L)	24	80,0	6	20,0	-	-	2,4
Pedagogia (L)	41	82,0	9	18,0	-	-	2,4
Geografia (B)	17	85,0	3	15,0	-	-	2,3
Matemática (L)	34	85,0	6	15,0	-	-	2,3
História/Noturno (L)	44	88,0	6	12,0	-	-	2,3
História/Vespertino (B)	33	89,2	4	10,8	-	-	2,1
Geral	658	60,0	363	33,1	75	6,9	3,5

(*) Natureza do curso: (B) Bacharelado; (L) Licenciatura.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no tratamento estatístico das informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

A partir dessa classificação dos cursos, analisam-se as propriedades econômicas, culturais e escolares dos alunos, utilizando as variáveis consideradas na composição do FSE, a saber: renda familiar, escolaridade dos pais, situação de trabalho dos estudantes, e ensino

médio freqüentado (rede de ensino, modalidade e turno). Essas variáveis são consideradas de forma relacional, não se buscando, portanto, uma hierarquização entre elas.

a) Os cursos populares

Nessa categoria foram incluídos 18 cursos que obtiveram valores médios de FSE abaixo da média da UFAC (3,5). Desses cursos, apenas quatro são de bacharelado (Educação Física, Geografia, História e Ciências Sociais). Todos os demais são de licenciatura. Quanto ao turno⁴², seis deles funcionam no período matutino (Educação Física/Licenciatura e Bacharelado, Química, Geografia/Bacharelado e Licenciatura, História/Licenciatura); sete no período vespertino (Pedagogia, História/Bacharelado, Letras/Inglês, Letras/Francês, Letras/Português, Física, Matemática); e cinco no período noturno (Letras/Espanhol, História/Licenciatura, Artes Cênicas, Música, Ciências Sociais).

No que se refere ao número de vagas oferecidas pela UFAC, em 2008, estes cursos concentram 693, o que representa 63,2% do total das vagas. Todavia, como as 29 vagas que não foram preenchidas, no referido vestibular, originaram-se de dois desses cursos (Letras/Francês e História/Bacharelado), a representatividade deles, no que se refere ao universo examinado, é de 60,6%.

A Tabela 21, a seguir, evidencia a reduzida posse de capitais possuídos por parte dos estudantes admitidos nesses cursos em 2008, quando comparada àquela apresentada pelos estudantes dos cursos intermediários e seletos, em que pesem certas distinções internas entre os cursos populares.

⁴² Vide apêndice D que discrimina o turno de funcionamento de cada curso.

Tabela 21 – Propriedades econômicas, culturais e escolares dos calouros dos cursos populares: UFAC/2008

Curso ⁽¹⁾	FSE ⁽²⁾	Vestibular		Volume de capitais disponíveis (%)					
		Rel. Cand/Vaga	Nota de corte	Ensino Médio Público	Estudo/Trabalho	Pais sem curso superior	Renda <i>per capita</i> (SM)		
							Até 1	De 1 a 3	Mais de 3
Média	2,8	-	-	84,3	57,0	85,9	71,6	21,4	7,0
Educação Física (B)	3,5	9,1	63	75,0	40,0	70,0	62,5	30,0	7,5
Letras/Inglês (L)	3,4	4,3	82	64,0	56,0	72,0	64,0	24,0	12,0
Química (L)	3,3	4,6	61	80,0	32,5	85,0	75,0	22,5	2,5
Educação Física (L)	3,2	12,3	65	82,5	52,5	80,0	72,5	20,0	7,5
História/Diurno (L)	3,0	7,1	69	82,0	34,0	80,0	74,0	20,0	6,0
Artes Cênicas (L)	2,9	3,7	58	80,0	70,0	76,6	56,7	26,7	16,6
Letras/Português (L)	2,9	8,4	82	87,5	55,0	85,0	65,0	32,5	2,5
Física (L)	2,9	3,7	64	87,5	57,5	87,5	67,5	30,0	2,5
Letras/Francês (L)	2,8	1,0	46	77,7	66,6	88,9	77,8	-	22,2
Ciências Sociais (B)	2,8	13,1	78	84,4	64,4	84,4	64,4	26,7	8,9
Letras/Espanhol (L)	2,8	5,9	75	80,0	60,0	88,0	56,0	40,0	4,0
Geografia (L)	2,6	5,6	40	95,0	45,0	90,0	82,5	15,0	2,5
Música (L)	2,4	3,8	53	90,0	80,0	86,7	63,4	33,3	3,3
Pedagogia (L)	2,4	13,8	72	87,5	57,5	90,0	80,0	16,0	4,0
Geografia (B)	2,3	7,3	48	95,0	55,0	100,0	80,0	5,0	15,0
Matemática (L)	2,3	5,2	58	92,5	65,0	90,0	82,5	17,5	-
História/Noturno (L)	2,3	13,9	50	88,0	62,0	96,0	78,0	18,0	4,0
História/Vespertino (B)	2,1	3,9	46	89,2	72,8	97,3	86,4	8,1	5,4

¹ Natureza dos cursos: (B) Bacharelado; (L) Licenciatura

² FSE médio

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no tratamento das informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

No que diz respeito à renda familiar, verifica-se que 71,6% desses estudantes concentram-se na faixa de renda mais baixa, isto é, renda familiar *per capita* de até 1 salário mínimo. Comparando esse dado com os percentuais apresentados pelos estudantes dos cursos intermediários e seletos, constatam-se amplas diferenças: nos cursos intermediários esse percentual é de 52,5% e nos seletos é de apenas 15,0%. Todavia, os calouros dos cursos de Artes Cênicas, Letras/Francês e Letras/Inglês apresentam um volume maior de capital econômico do que o apresentado pelos demais cursos que compõem esse grupo.

Observando a escolaridade dos pais, constata-se que 85,9% deles não possuem instrução superior, percentual este que é 20,3% maior do que o apresentado pelos pais dos estudantes dos cursos intermediários, e 48,4% dos cursos seletos. Internamente, há uma similaridade nos percentuais apresentados, sendo que a situação mais drástica, nesse aspecto, é a apresentada pelos estudantes do curso de Geografia/Bacharelado, em que nenhum dos pais possui curso superior.

No que concerne à concomitância estudo-trabalho, verifica-se que, em média, 57,0% desses estudantes já desenvolviam atividades remuneradas quando da inscrição no vestibular, percentual este muito acima dos apresentados pelos cursos intermediários (32,0%) e seletos (31,2%). Examinando-se as distinções internas, sobressai uma diferença substancial entre os turnos de funcionamento dos cursos. Nos cursos que funcionam no turno da manhã, as taxas de estudantes que trabalhavam quando da inscrição no vestibular é de 43,0%; nos cursos vespertinos é de 61,5%; e nos cursos noturnos é de 84,1%.

Observando a rede de ensino freqüentada, no ensino médio, pelos estudantes desses cursos, verifica-se que 89,2% deles são egressos da rede pública, dado que é muito superior ao apresentado pelos cursos intermediários (56,8%) e seletos (21,3%). Aprofundando esses dados, verificou-se também uma alta concentração, nos cursos populares, daqueles estudantes que cursaram o ensino médio no período noturno (82,5%) e nas modalidades Profissional (76,5%) ou Educação de Jovens e Adultos (88,0%).

b) Os cursos intermediários

Nessa categoria foram incluídos oito cursos, que obtiveram valores médios de FSE entre 3,7 e 5,0. Sete desses cursos são de bacharelado, e apenas o de Ciências Biológicas é de licenciatura. Quanto ao turno, seis funcionam diuturnamente, sendo um pela manhã (Ciências Biológicas), um à tarde (Sistemas da Informação) e quatro em período integral (Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Agrônômica e Engenharia Florestal). Os cursos de Comunicação Social e Economia funcionam no período noturno.

A Tabela 22, a seguir, evidencia a média concentração de capitais possuídos pelos estudantes admitidos nesses cursos em 2008, identificando distinções internas quanto ao volume em alguns dos indicadores.

Tabela 22 – Propriedades econômicas, culturais e escolares dos calouros dos cursos intermediários: UFAC/2008

Curso ⁽¹⁾	FSE ⁽²⁾	Vestibular		Volume de capitais disponíveis (%)					
		Rel. Cand/Vaga	Nota de corte	Ensino Médio Público	Estudo/Trabalho	País com curso superior	Renda <i>per capita</i> (SM)		
							Até 1	De 1 a 3	Mais de 3
Média	4,4	-	-	56,8	32,0	34,4	52,5	31,9	15,6
Engenharia Civil (B)	5,0	11,4	82	45,0	25,0	42,5	35,0	42,5	22,5
Enfermagem (B)	4,8	23,7	83	46,7	33,3	32,3	46,6	26,7	26,7
Comunicação Social (B)	4,6	10,9	84	55,0	40,0	35,0	52,5	32,5	15,0
Sistema Informação (B)	4,5	10,8	71	57,5	35,0	40,0	45,0	42,5	12,5
Ciências Biológicas (L)	4,2	13,1	71	57,5	27,5	30,0	62,5	30,0	7,5
Economia (B)	4,0	13,1	79	62,2	44,4	42,2	62,3	22,2	15,5
Engenharia Florestal (B)	4,0	8,3	65	62,2	25,0	32,5	52,5	35,0	12,5
Eng. Agrônômica (B)	4,0	7,3	60	68,0	26,0	20,0	64,0	24,0	12,0

⁽¹⁾ Natureza do curso: (B) Bacharelado; (L) Licenciatura.

⁽²⁾ FSE médio.

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no tratamento das informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

No que diz respeito à renda, verifica-se que 47,5% dos estudantes possuem renda superior a 1 salário mínimo *per capita*, o que representa um volume médio de capital econômico, tomando como parâmetro os estudantes dos cursos populares e seletos. Entre os cursos que compõem esse grupo, há uma distinção significativa no volume desse tipo de recurso. Dentre eles, os mais favorecidos economicamente são os estudantes de Engenharia Civil, com 65,0% deles com renda familiar *per capita* acima de 1 salário mínimo. E os mais desfavorecidos são os estudantes de Engenharia Agrônômica, na medida em que apenas 36% deles possuem renda *per capita* considerada média ou acima da média.

No tocante à escolaridade dos pais, verifica-se que 34,4% dos genitores possuem curso superior, percentual que é muito maior do que o apresentado pelos cursos populares (14,1%) e mais do que a metade do alcançado pelos pais dos estudantes dos cursos seletos (62,5%). Observando-se apenas os cursos que compõem esse grupo, constata-se uma razoável discrepância entre o curso de Engenharia Agrônômica e os demais. Nesse curso, 80% dos pais não possuem escolaridade em nível superior. Nos demais cursos, esses percentuais, embora expressivos, são um pouco menores.

No que concerne à situação de trabalho desses estudantes, percebe-se que 32% deles já trabalhavam antes no ingresso na UFAC, embora sobressaia uma diferença substantiva entre os alunos dos cursos de Economia e Comunicação Social, e seus pares dos demais cursos. Vale lembrar que esses dois cursos, funcionam no período noturno, o que pode ter influenciado na escolha do curso por jovens já inseridos no mercado de trabalho.

Observando a rede de ensino freqüentada, no ensino médio, pelos estudantes desses cursos, verifica-se que mais da metade deles são egressos da rede pública. Tais percursos constituiriam desvantagem no acesso à universidade pública, em relação àqueles que cursaram a educação básica na rede privada que, em tese, oferece um ensino de melhor qualidade e mais voltado para a aprovação no vestibular.

c) Os cursos seletos

Nessa categoria foram incluídos apenas os cursos de Medicina e de Direito, que obtiveram os valores mais elevados de FSE médio, distanciando-se dos demais na escala socioeconômica utilizada. O curso de Medicina funciona em período integral (manhã e tarde). Já o de Direito, funciona no período noturno. Ambos são cursos de bacharelado.

A Tabela 23, abaixo, apresenta o volume de capitais de que são detentores os estudantes admitidos nesses dois cursos, em 2008, evidenciando uma alta concentração em todas as formas de capital rentáveis no mercado escolar, quando comparado aos estudantes dos cursos intermediários e populares.

Tabela 23 – Propriedades econômicas, culturais e escolares dos calouros dos cursos seletos: UFAC/2008

Curso	FSE médio	Vestibular		Volume de capitais disponíveis (%)					
		Rel. Cand/Vaga	Nota de Corte	Ensino Médio Privado	Estudo/trabalho	País com curso superior	Renda <i>per capita</i> (SM)		
							Até 1	De 1 a 3	Mais de 3
Média	6,4	-	-	78,7	31,2	62,5	15,0	46,2	38,8
Medicina	6,8	31,73	122	85,0	10,0	70,0	20,0	55,0	25,0
Direito	6,0	29,04	116	72,5	52,5	55,0	10,0	37,5	52,5

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora com base no tratamento das informações disponibilizadas pela COPEVE/UFAC.

Analisando as propriedades econômicas apresentadas pelos estudantes que compõem esse grupo, verifica-se que 20% deles detêm mais volume desse tipo de recurso do que os estudantes dos cursos intermediários. Analisando-se as diferenças internas, no que concerne à renda familiar *per capita* que indicaria um volume maior de capital econômico, constata-se que os estudantes do curso de Direito encontram-se em vantagem em relação aos de Medicina: 52,5% deles têm renda familiar *per capita acima* de três salários mínimos, percentual que é 27,5% superior ao apresentado pelos estudantes de Medicina.

Cotejando-se esse resultado com o relativo à concomitância estudo-trabalho, analisado abaixo, pode-se inferir que a expressiva vantagem econômica apresentada pelos estudantes de Direito em relação aos de Medicina decorre do fato de que, no primeiro curso, a maioria dos estudantes já desenvolve trabalho remunerado, enquanto no segundo, apenas uma ínfima parcela o faz.

Há uma similaridade na taxa média apresentada pelos estudantes dos cursos seletos no que se refere à concomitância estudo-trabalho e os estudantes dos cursos intermediários: em torno de 30,0%. Todavia, ao analisar as diferenças internas, sobressai uma nítida distinção entre os dois cursos: enquanto 90,0% dos estudantes de Medicina não trabalhavam quando da inscrição no vestibular, 52,5% dos admitidos em Direito já realizavam atividades remuneradas.

No tocante à escolaridade dos pais, verifica-se, em ambos os cursos, uma alta concentração de pais com instrução superior, em relação aos pais dos estudantes dos demais cursos. Todavia, entre os dois cursos, constata-se uma vantagem expressiva do curso de Medicina sobre o de Direito, na medida em que, no primeiro, 70,0% dos pais possuem curso superior, enquanto, no segundo, esse percentual cai para 55,0%.

Observando-se a rede de ensino freqüentada pelos estudantes desses cursos, no ensino médio, verifica-se que 78,7% são egressos da rede privada, com itinerários escolares que podem ser caracterizados como “circuito virtuoso” (SOUZA, 1990/1991)⁴³, e que se constituem em vantagem no acesso à universidade pública.

⁴³ Os estudos sociológicos de trajetórias escolares vêm se utilizando das expressões “circuito virtuoso” e “circuito vicioso”, formuladas pelos economistas. O chamado “circuito virtuoso” designa a freqüência a escolas privadas de ensino fundamental e médio e, depois, ensino superior público. Já o “circuito vicioso” designa, inversamente, a freqüência a escolas públicas de ensino fundamental e médio e, depois, faculdades particulares

Comparando o conjunto desses resultados, com a idade dos estudantes, percebe-se que, em média, os de Medicina são mais novos do que os de Direito. Esse fato sugere uma possibilidade maior de que o acesso ao curso de Medicina resulte de um projeto escolar dos estudantes e de suas famílias (escolha de escola particular, dedicação integral aos estudos, etc.). O que, evidentemente, carece de aprofundamento, mas não cabe no espaço deste estudo.

*
* *

Os resultados analisados neste capítulo sugerem uma substantiva associação entre as propriedades econômicas, culturais e escolares dos estudantes e a inserção no campo acadêmico da UFAC. Se por um lado, 60,0% das vagas, no ano de 2008, foram ocupadas por estudantes das camadas populares; por outro, é muito reduzida a presença desses jovens nos dois cursos de maior prestígio acadêmico e social oferecidos por essa universidade.

Os cursos seletos, Medicina e Direito, apresentam diferenças expressivas em todas as variáveis analisadas, revelando a existência, entre os estudantes desses cursos, de volumes mais elevados de todas as formas de capital rentáveis no mercado escolar. Em consequência, a relação candidato-vaga e a nota de corte, nesses dois cursos, são muito mais altas do que nos cursos intermediários e populares (vide apêndices A e B).

Diante desses resultados, duas interrogações merecem ser respondidas: quem são os estudantes de origem popular que romperam a barreira social da alta seletividade desses dois cursos? Que processos e mecanismos levaram a esse desfecho?

Uma tentativa de responder a essas questões representa o objetivo central do próximo capítulo.

4 A CONSTITUIÇÃO DE TRAJETÓRIAS ESCOLARES IMPROVÁVEIS NO ACRE

O presente capítulo trata da reconstrução e análise de sete trajetórias escolares desenvolvidas por estudantes dos cursos de Medicina e de Direito da UFAC. O ingresso desses sujeitos nesses espaços acadêmicos seletos os singulariza, visto que se originam de setores sociais com nível socioeconômico que discrepa fortemente daquele predominante em cada um desses dois cursos, representando, pois, uma minoria estatística. Conhecer quem são eles e que configurações sociais levaram a esse destino constitui o propósito central deste capítulo.

A seleção desses sujeitos, conforme já explicitado, obedeceu a dois tipos de procedimentos. No caso dos estudantes de Direito, eles provieram do tratamento estatístico da base de dados disponibilizada pela COPEVE/UFAC, e representam o total de estudantes das camadas populares acreanas que ingressou, nesse curso, no ano de 2008. Entretanto, como esse tratamento estatístico evidenciou que, no referido ano, nenhum estudante acreano, de origem popular, ingressou no curso de Medicina, os dois estudantes deste curso que participam da pesquisa foram indicados por setores acadêmicos (colegiado, diretoria de Registros Acadêmicos, coordenadoria de Assistência Estudantil, estudantes e professores de Medicina) e, pelo que tudo indica, constituem exceção nesse curso, cujas vagas são ocupadas predominantemente por estudantes pertencentes às camadas sociais médias e superiores (cf. capítulo 3).

Objetivando preservar a identidade desses estudantes e de suas famílias, todos os nomes utilizados são fictícios. Também as denominações de bairros e de cidades foram omitidas porque, de algum modo, poderiam comprometer o direito desses sujeitos ao anonimato.

Na reconstrução e análise das trajetórias, utilizando como modelo de inteligibilidade dos dados a noção de *configuração social* (Cf. ELIAS, 1994) e *traços pertinentes da análise* (Cf. PASSERON, 1995), previamente definidos, procedo a dois momentos distintos, mas interdependentes. Na primeira parte deste capítulo, cada trajetória é reconstruída e analisada em sua singularidade. E, na segunda parte, estabeleço um diálogo entre os casos, focalizando as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes e os *traços pertinentes da análise*, de modo a colaborar na construção do entendimento sobre o fenômeno.

Nos dois movimentos de análise, vertical e transversal (Cf. BARDIN, 1977), utilizo os *traços pertinentes*, já abordados na introdução deste estudo, a saber: (a) presença das famílias na escolarização dos filhos; (b) mobilização dos próprios indivíduos na constituição de percursos escolares atípicos; (c) sentidos atribuídos à escolarização pelas famílias e pelos filhos; (d) referências sociais e institucionais; (e) relação entre o processo migratório, a cultura dos seringais e as trajetórias escolares focalizadas.

4.1 Algumas trajetórias escolares improváveis e suas configurações sociais

4.1.1 Camila: uma trajetória marcada pela excelência escolar

Camila ingressou no curso de Medicina da UFAC em 2009, com 15 anos⁴⁴. No dia anterior à entrevista ela havia completado 16 anos e iniciava o segundo período desse curso.

O encontro com Camila ocorreu na biblioteca central da UFAC, no horário indicado por ela: às doze horas e trinta minutos, após o seu rápido almoço no restaurante universitário. As entrevistas com os avós, Sr. Raimundo e D. Áurea, e a tia, Laís, foram intermediadas por ela e aconteceram na residência da família, na semana seguinte ao encontro com a estudante. Já as entrevistas com os professores de Biologia e de Química aconteceram na escola pública em que ambos trabalham, a mesma em que Camila cursou o ensino médio.

Essa estudante, da cor parda, nasceu na cidade de Rio Branco e tem um irmão, Rodrigo, dois anos mais velho do que ela, que cursa Engenharia Civil na mesma universidade. Devido à separação dos pais, a partir dos dois anos de idade, ela e o irmão foram criados pelos avós paternos, Sr. Raimundo e D. Áurea, e por uma tia, Laís, que também mora na mesma residência e não constituiu família própria. O avô foi seringueiro e é aposentado como soldado da borracha. A avó sempre cuidou dos afazeres domésticos. Ambos nunca freqüentaram a escola, mas sabem ler e escrever. Já a tia, a única pessoa da família que possui instrução superior, é professora de História numa escola pública. A família reside num bairro

⁴⁴ Essa estudante ingressou na primeira série do Ensino Fundamental com cinco anos de idade e, em virtude de um desempenho escolar excepcional, na metade do ano letivo recebeu progressão para a série seguinte, de modo que, aos seis anos de idade (completados no mês de agosto), concluiu a segunda série. Aos quinze anos concluiu o Ensino Médio e foi imediatamente aprovada no vestibular para Medicina.

periférico da cidade de Rio Branco, majoritariamente ocupado por migrantes dos seringais e dos municípios do interior e, portanto, de feição claramente popular.

Os avós de Camila migraram para Rio Branco há uns trinta anos. Eles nasceram num seringal, num município do interior. Ali se conheceram, casaram e tiveram sete filhos, três homens e quatro mulheres. Com os filhos ainda pequenos decidiram migrar para a cidade, isto porque “no seringal já não dava mais, tava muito difícil sobreviver”⁴⁵, como nos diz o Sr. Raimundo referindo-se ao declínio da atividade de extração do látex. Depois de alguns anos na sede desse município, decidiram mudar para a capital, “a gente precisava buscar melhora, os filhos tava tudo precisando de trabalho”. Em Rio Branco, a família instalou-se num bairro onde já residiam parentes e conhecidos. Os filhos foram matriculados na escola pública, mas, segundo o Sr. Raimundo, “não tinham interesse pela escrita não. A única que se interessou foi a mais nova [Laís]. Os outros cuidaram de trabalhar”. D. Áurea enfatiza que tanto ela quanto o marido “pelejaram” muito para que os filhos não abandonassem a escola porque, no seu entendimento, “dava pra levar as duas coisas, como muita gente faz”.

Nos primeiros anos em Rio Branco, as condições materiais de vida da família foram precárias. Mas, aos poucos, foram melhorando. Os filhos conseguiram se integrar ao mercado de trabalho, ainda que em atividades informais, e apenas Laís permaneceu morando com os pais e estudando. D. Áurea, a avó de Camila, é quem fala dessa evolução da família:

Cada um foi se ajeitando, fazendo um trabalho aqui e outro ali... as meninas também foram se empregando... cada um foi arrumando o seu cantinho. Já foi muito difícil mesmo. A gente passamo muita necessidade. Mas, hoje tá tudo melhor. Mesmo como pobre, não falta nada.

Além das dificuldades materiais que a família atravessou na chegada à capital, o Sr. Raimundo refere-se também à vivência de confrontos de natureza simbólica.

A vida na cidade é diferente. Tem coisas que a gente não compreende direito e nem aceita. [...] A criação dos filhos na cidade é diferente. É preciso por cabresto, se não desanda. A vida no seringal era mais simples. Aqui, no começo, tinha dificuldade até para falar com as pessoas. Sei não, mas parece que até o tempo [na cidade] é diferente.

O relato do Sr. Raimundo remete, guardadas as diferenças de contexto, à conclusão de uma pesquisa desenvolvida por Gomes (1992, p. 100), que indica que “pais migrantes

⁴⁵ Quando não são citações bibliográficas, os trechos entre aspas são oriundos de entrevistas com os estudantes e as pessoas que sobressaíram em seus relatos.

educam os filhos [...] em condições assaz desvantajosas [...] educam os filhos para uma realidade que lhes é, ainda, desconhecida [...] eles ainda estão em processo de adaptação e ajustamento ao novo meio [...] a metrópole que mal conhecem”. No caso do Sr. Raimundo, a adaptação, pelo que se pode inferir, foi realmente difícil, dado o distanciamento entre a cultura dos seringais e o mundo urbano, que se evidencia no modo de falar – “tinha até dificuldade para falar com as pessoas” – e de apreensão do mundo – “até o tempo [na cidade] é diferente”.

Laís também vivenciou descontinuidade cultural em sua trajetória escolar, e que, conforme se pode inferir do seu relato, provocou-lhe custos subjetivos:

Lembro que tive muita dificuldade na escola. No começo, eram dificuldades de entender a linguagem da escola e de me fazer entender também. Pra mim, eram dois mundos muito diferentes, com culturas diferentes. Não sei, é como se os professores falassem uma língua estranha ou eu é que não me fizesse entender, sei lá, mas foi muito difícil mesmo. Acho que o *modo como se fala* na escola é que era muito diferente de como a gente falava em casa. Às vezes, no início, eu percebia que minhas respostas eram iguais as de outros colegas, só que eu falava ou escrevia de um jeito diferente e aí os professores não consideravam. Do jeito como a gente falava em casa. E era tudo muito estranho porque em casa se eu falasse do jeito da escola, minha família estranhava. Não foi fácil. Sofri muito até conseguir transitar nesses dois mundos. Acho que não desisti porque gostava de estudar e porque queria muito ter uma profissão, uma vida melhor do que a que nós tínhamos.

A sobrevivência de Laís no sistema escolar parece ter sido marcada, assim, por uma “dupla solidão”, nos termos que Lahire (1997), analisando o caso de Salima, qualifica. No contexto de sua análise das condições de fracasso escolar entre crianças das camadas populares, este autor constata que elas vêm-se a sós, tanto face às demandas da escola, por que a cultura familiar pouco as auxilia na resposta a elas, quanto no universo familiar, por que aquilo que assimilam na escola pouco valor adquire nesse contexto, já que, em família, a experiência escolar da criança não é integrada simbolicamente. Nesse caso, elas experimentam, solitariamente, “problemas insolúveis” porque submetidas a uma dupla incompreensão: escolar e familiar.

A migração da família para a cidade representou uma espécie de redenção econômica e social, conforme a narrativa do Sr. Raimundo:

Lá [no seringal] a gente não era dono de nada. Até a colocação era do patrão [seringalista]. Aqui, mesmo passando necessidade no começo, a gente se sente mais livre... nunca tive vontade de voltar pra lá não. Aqui, por ruim que seja, os filhos tão tudo tocando a vida. Agora os netos se formando pra ser doutor [referindo-se a Camila e Rodrigo, que cursam Medicina e Engenharia Civil, na UFAC]. Quando eu podia imaginar isso? Não me arrependo não [de ter vindo para a cidade]. Lá a gente trabalhava muito e não via resultado.

De fato, nas narrativas do Sr. Raimundo e de D. Áurea percebe-se que a vida dessa família, mesmo com poucos recursos, melhorou muito, tanto no que se refere à dimensão material como à cultural. Na dimensão material, com a renda do benefício de soldado da borracha, que consiste numa pensão vitalícia de dois salários mínimos, concedida pelo Governo Federal para ex-seringueiros, e o salário de professora da filha, aos poucos foram “melhorando a casa, trocando os móveis e passando a comer melhor”, como lembra D. Áurea. Além disso, desde que mudaram para Rio Branco, o Sr. Raimundo e a esposa desenvolveram atitudes de integração cultural, fazendo questão de freqüentar uma igreja, junto com os filhos, aos domingos, e de participar da vida em comunidade. Há anos, ambos participam de um grupo da terceira idade, por meio do qual realizam viagens e já conheceram vários municípios do Acre.

O pai de Camila é o filho primogênito, cursou apenas o ensino fundamental e não tem emprego fixo. Mesmo morando em outra residência, manteve-se presente na formação dos filhos, auxiliando no custeio das despesas. A mãe reside na zona rural e com ela Camila tem pouco contato.

Camila foi alfabetizada em casa, pela tia, ao mesmo tempo em que o irmão, dois anos mais velho. “Quando meu irmão foi alfabetizado pela minha tia, eu ficava por ali... sempre fui muito curiosa”. Assim, quando foi para a escola aos quatro anos, ela também já sabia ler. “Isso foi um passo grande. Já fui para a escola confiante”. A primeira sala de aula freqüentada por ela foi de pré-escola numa instituição próxima à sua residência, onde permaneceu até concluir a quarta série do ensino fundamental. Sua desenvoltura escolar fez com que aos cinco anos de idade fosse matriculada na primeira série do ensino fundamental e que na metade do ano recebesse progressão para a série seguinte. “A professora viu que eu me prejudicava, pois estava adiantada em relação à turma. Meus colegas esperavam por mim para fazer as atividades”. Assim, ao completar seis anos no mês de agosto, ela já cursava a segunda série. “Por esse fato, é que consegui terminar o ensino médio com quinze anos”.

Camila cursou as séries finais do ensino fundamental numa escola da rede estadual considerada tradicional e localizada no centro da cidade. Embora a escola do bairro também oferecesse esse nível de ensino, a escolha da nova escola constituiu uma estratégia da tia, na medida em que essa escola é tida como de melhor qualidade e “porque sendo longe de casa não tem como formar amiguinhos que podem te influenciar de uma forma não positiva... embora isso tenha em todo lugar”, diz Camila.

Apesar de as duas escolas receberem alunos com perfis socioeconômicos diferentes, essa estudante não vivenciou nenhuma dificuldade de natureza social ou acadêmica na passagem de uma escola a outra. A única diferença ressentida teve relação com as regras da nova escola que eram mais rígidas. Mas isso é visto por ela como positivo.

O desempenho escolar de Camila foi excelente, durante toda a educação básica. Além de ser uma estudante assídua e disciplinada, conforme seus professores entrevistados, ela sempre demonstrou um interesse excepcional pelos estudos. De fato, nos boletins escolares que mostrou à pesquisadora, constatam-se notas que variam apenas entre nove e dez.

Desde os primeiros anos de sua escolaridade, Camila desenvolveu o hábito de estudar diariamente em casa, no contraturno da escola e de, à noite, repassar as tarefas com a tia. A partir da quinta série, Laís passou a auxiliar apenas nas atividades mais específicas, por exemplo, nos seminários. Isso porque a essa altura tanto Camila quanto o irmão já tinham adotado horários e formas próprias de estudar. Já haviam desenvolvido “gosto pela escola e autonomia para estudar”, nas palavras da tia Laís. Para Camila, nas escolas em que estudou teve bons professores, todavia “não adianta esperar apenas pela escola. Tem que fazer a sua parte, estudar também em casa. Estudava todo dia, no turno em que não estava na escola, nos finais de semana e nas férias também”. Além de fomentar a autonomia dos sobrinhos, a tia inculcou-lhes também regras morais rígidas: “nada de ficar andando por aí”, “ao sair da aula venha direto para casa”. Camila acrescenta que “até hoje minha tia não me deixa sair, mas eu também não tenho vontade. Tenho clareza de que para ser alguém devo me dedicar aos estudos”.

Como a escola em que Camila estudava só oferecia o ensino fundamental, ao concluir esse nível de ensino, sua tia matriculou-a numa escola de ensino médio, da rede estadual, também localizada no centro da cidade e considerada de boa qualidade. Segundo ela,

nessa escola, encontrou também normas rígidas e bons professores, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Biologia e Química.

Entrevistei os professores de Biologia e de Química que ainda lecionam nessa escola. Em seus relatos, eles evidenciam orgulho com a aprovação de Camila para o curso de Medicina e relatam situações de sala de aula que confirmam a postura de estudante dedicada e que “estudava por prazer”, como diz o professor de Biologia. O de Química acrescenta que o que sempre chamou a sua atenção é que “enquanto a grande maioria dos alunos estudava apenas pra obter nota, ela queria, de fato, aprender. Ela sabia onde queria chegar”.

De fato, na narrativa de Camila, evidencia-se que, desde criança, ela formulou a meta de ingressar no ensino superior e de ter uma profissão valorizada socialmente. Instada pela pesquisadora a pensar de onde vinha essa predisposição, ela lembra que sua tia dizia sempre “tem que estudar, fazer um curso superior. Só assim se pode ter uma vida melhor”. Além disso, ela destaca que “a convivência com a tia Laís sempre estudando” a estimulava a querer trilhar o mesmo caminho que ela. Desde cedo, portanto, o prolongamento dos estudos até o ensino superior fez parte de seus planos, embora a escolha do curso de Medicina só tenha se dado por volta da sétima série.

A escolha desse curso, todavia, não foi influenciada pela tia. Camila lembra que a tia recomendava para ela e para o irmão escolherem “um curso que vocês gostem, mas que possibilite uma boa remuneração”. Como melhor opção, a tia sugeria o curso de Direito. Porém, por volta da sétima série, por se identificar com Biologia, Camila começou a pensar em Medicina. As outras duas tias que trabalham no sistema estadual de saúde (como auxiliar de enfermagem e serviços de limpeza) ponderavam: “tem certeza de que é isso que você quer? É um curso puxado e muito difícil de entrar, depois não diz que não avisei”.

Decidida a estudar Medicina, Camila cursou, simultaneamente à terceira série do ensino médio, seis meses de curso pré-vestibular. Essa despesa extra foi custeada pelo pai e pela tia Laís. Esse período é visto por ela como estressante: cursava o preparatório pela manhã, dele ia direto para a escola e, à noite, ao chegar em casa, continuava a estudar até por volta da meia-noite. Mas, contou muito, em seu ponto de vista, o apoio recebido da família e de alguns professores que lhe diziam “você é muito nova e estudiosa. Você vai conseguir”. Mesmo assim, no cursinho, ao conhecer pessoas que estavam no terceiro ou quarto vestibular para Medicina, teve dúvida: “tive medo de não passar de primeira e não queria ficar um ano

parada [...]. Cheguei a pensar em fazer Enfermagem porque era mais fácil. Em outubro, decidi me inscrever mesmo em Medicina e tentar o que eu queria”.

Camila avalia a sua aprovação no vestibular de Medicina como “[...] algo que era, até certo ponto, esperado”, face à sua grande dedicação aos estudos durante toda a educação básica. Mesmo assim, segundo ela, sua aprovação foi motivo de “[...] comemoração no bairro, no cursinho, na escola [...] Todo mundo dizia: ‘*pô, aquela garota passou!*’”. As comemorações foram justificadas: Camila foi a primeira de sua escola (e a única até o momento) a ingressar no curso de Medicina da UFAC.

Laís relata a trajetória da sobrinha com indisfarçável orgulho. Ela reconhece sua participação no percurso escolar de Camila e do irmão, enfatizando que fez “o que deveria fazer para que eles se dedicassem aos estudos e pudessem ter uma vida digna”. Mas, ela pondera que eles sempre aceitaram bem as orientações e as regras impostas com relação aos estudos:

Nossa casa era ainda menor do que está agora [diz apontando para a casa]. As dificuldades eram muitas. Mas, mesmo assim, organizei um cantinho no quarto deles para os dois estudarem. Eles iam para a escola de manhã e estudavam a tarde inteira no cantinho deles. À noite eles sentavam comigo aqui na sala e eu retomava as tarefas e tirava as dúvidas que, por ventura, eles tivessem.

A relação não-instrumental de Camila com o saber e a escola encontra-se também na gênese dessas disposições favorecedoras da aprendizagem escolar, como é explicitado na narrativa de Laís:

Olha só... eu orientava... dava dicas, cobrava mesmo quando precisava. Mas nunca precisei por de castigo ou bater neles não. Sempre me impressionou o gosto que eles tinham pela aprendizagem. E, aí, não era só a Camila não! O Rodrigo também. Mas, sei que não é comum isso. Uma das minhas irmãs também se esforçou pra... mas o filho dela não teve interesse, não. Estudou até o ensino médio, na ‘marra’.

Na universidade, Camila está se dando conta, conforme suas palavras, de que “o esforço para entrar no curso precisa ser redobrado para permanecer. Tem que estudar muito”. Todavia, a disciplina para o estudo e o ritmo que já mantém, desde o início da sua escolaridade, faz com que ela encare com naturalidade a rotina de chegar, à universidade, às sete da manhã e só retornar para casa à noite.

Apesar dessa rotina exaustiva, Camila está gostando da experiência universitária. Tem um bom entrosamento com os colegas e os professores. Não se percebe diferente e nem vê diferenças entre os colegas, apenas com relação à origem geográfica: “a grande maioria dos colegas de Medicina é de fora, não tem família aqui. Então, nos tornamos uma família”.

As dificuldades financeiras da família são sentidas por Camila em relação à aquisição de livros. Mas, mesmo essa dificuldade não é encarada por ela como problema, pois na falta de condições para adquirir todos os livros indicados, ela utiliza os livros disponíveis na biblioteca e uns poucos adquiridos pelo pai que “comprou pela internet, pois é mais barato, e parcelou o pagamento”.

Com efeito, a trajetória escolar de Camila pode ser descrita como de excelência, cujo fluxo se deu com *fluência*, *linearidade* e *continuidade*, sem rupturas – e o ingresso na universidade aconteceu de forma natural, isto é, “com a precisão e rapidez de uma flecha” (BERTHELOT apud NOGUEIRA, 2000, p. 129).

Os traços da configuração singular

Agora que conhecemos Camila e sua trajetória social e escolar, resta interpretar os traços gerais que compõem a configuração singular constituída desse percurso:

A trajetória escolar de excelência desenvolvida por Camila constituiu-se na existência de um projeto familiar de escolarização prolongada, objetivando o acesso ao ensino superior, pensado desde o início de sua escolaridade. Esse projeto foi idealizado por Laís, sua tia paterna e única pessoa da família com nível superior, que desenvolveu um sistemático investimento material, moral e pedagógico na causa escolar da sobrinha, sob a aprovação dos avós e do pai, e incorporação dela própria.

Como adverte Lahire (1997), a presença de membros da família com capital cultural escolar, por si só, não diz nada sobre sua transmissão. Para que a transmissão ocorra são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização de membros da família, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital seja herdado.

No caso em estudo, a presença, no mesmo ambiente doméstico de Camila, de uma tia com formação superior, professora, que assumiu a gestão da escolarização dos sobrinhos, parece ter sido fundamental para a constituição desse percurso. A mobilização de Laís se traduziu, por um lado, em práticas estritamente educativas, como a alfabetização de Camila e do irmão antes que eles fossem para a pré-escola; nas orientações diárias para a realização das tarefas escolares; na organização de um espaço apropriado, no ambiente doméstico, para que os sobrinhos estudassem; na matrícula antecipada dessa estudante, na primeira série do ensino fundamental, com apenas cinco anos; na escolha de escolas públicas de melhor qualidade, por ocasião da matrícula de Camila na quinta série do ensino fundamental e no ensino médio. E, por outro, em práticas socializadoras como a organização de horários para os estudos; o controle sobre as saídas e as amizades; o exemplo de valorização da escola e do saber como instrumentos de superação cultural e econômica. Além disso, o investimento de Laís na escolarização de Camila e do irmão também se fez presente na organização das condições materiais para os estudos, não deixando que faltassem uniforme e material escolar, vale transporte, etc., mesmo em condições econômicas adversas.

Contribuiu, em meu entendimento, para a forte mobilização de Laís em relação à escolaridade longeva de Camila, uma relação afetiva com os sobrinhos e uma “disposição de conquista em relação ao futuro”, nos termos de Mercure (1995), que é atípica para o seu meio de origem por indicar a intenção de superar as condições do presente pelas próprias ações, e um *sentido da escolarização* como emancipação cultural e social.

Esse projeto foi incorporado por Camila, cuja mobilização na constituição de seu percurso se fez sentir de modo muito claro nas disposições de disciplina, perseverança, conformismo às regras da escola e às regras morais estabelecidas pela tia. Parecem ter contribuído para a gênese dessas disposições o temperamento dócil dessa estudante, sua relação cognitiva favorável com o saber e a escola, uma forte identificação com a história da tia, marcada pela emancipação cultural e social, pela via da escola, e o exemplo positivo advindo do irmão, também considerado um estudante excepcional.

Cabe ressaltar que, na trama dessa configuração singular, sobressai uma relação cognitiva de fruição (e pouco instrumental), nos termos de Charlot (1996), que Camila estabeleceu com o saber e com a escola. Não bastassem as evidências presentes nas narrativas da tia de Camila e dos professores entrevistados, é recorrente, no relato da estudante, sua afinidade com a escola, com os professores e com os conteúdos escolares, atribuindo-lhes

valor ‘em si’. A escolha do curso de Medicina – embora atendesse ao requisito “de remunerar bem”, colocado pela tia para a escolha do curso superior – decorreu da afinidade maior com a disciplina de Biologia.

Por último, cumpre registrar que a trajetória escolar de Camila é permeada por relações intergeracionais com a linhagem paterna, em especial, com a tia e os avós, que foram socializados no mundo dos seringais, mas que migraram para Rio Branco há aproximadamente trinta anos. Assim, se no percurso escolar dessa jovem não se evidenciaram impactos do processo migratório ou mesmo da cultura dos seringais, o mesmo não se pode dizer em relação à adaptação da família à vida urbana e à trajetória escolar de sua tia Laís.

Como vimos, nos relatos do Sr. Raimundo e de Laís, a socialização no mundo dos seringais constituiu-lhes um modo peculiar de falar e de apreender o mundo, que se mostrou desfavorável nos contextos urbano e escolar. No caso do avô de Camila, a descontinuidade cultural acarretou-lhe dificuldades relacionadas à educação dos filhos e à comunicação com as outras pessoas. Já Laís vivenciou situações de “dupla solidão” (LAHIRE, 1997), caracterizadas por um distanciamento cultural vivenciado tanto no ambiente escolar como no familiar.

4.1.2 Felipe: uma história de sucesso escolar “em nome do pai”

Felipe, estudante do segundo semestre de Medicina da UFAC, é da cor parda, tem 19 anos de idade e nasceu numa pequena cidade à margem da BR 317, que liga Rio Branco ao município de Assis Brasil, na fronteira com o Peru e a Bolívia.

A entrevista com Felipe aconteceu na biblioteca central da UFAC, no horário indicado por ele: finalzinho da tarde, por volta das dezoito horas, “é que assim, depois, vou ao RU [restaurante universitário]”, disse-me ele, ao telefone. O encontro com seu pai, Sr. Adalberto, foi intermediado por ele, aproveitando uma de suas vindas à capital, Rio Branco, para “acompanhar o andamento dos filhos”.

A família de Felipe é originária dos seringais. Seus avós paternos eram analfabetos e por parte da mãe, apenas a avó, de nacionalidade boliviana, estudou até o ensino médio. Os pais dele nasceram num município vizinho ao que moram atualmente. A mãe cuida dos

afazeres domésticos. O pai, Sr. Adalberto, é o primeiro de sua família a concluir o ensino superior. É graduado em Pedagogia e professor das séries iniciais de uma escola pública, onde leciona nos dois turnos, para aumentar a renda mensal – pouco mais de R\$ 1.800,00 – e garantir o sustento da família, esposa e quatro filhos. Mas, o fato de “ser renda fixa, de ter isso todo mês, dá para a gente ir se organizando”, como ele próprio garante.

Os avós do Sr. Adalberto são cearenses que vieram para o Acre “perseguido o sonho do ouro negro [a borracha]”, e se instalaram na região do município de Brasiléia, na fronteira com a Bolívia. Seus pais já nasceram nessa região: “ali formaram a família... onze filhos, cinco homens e seis mulheres, mas se criaram apenas nove, morreram dois de meus irmãos, ainda meninos, de malária. Isso era muito forte ali. Eles [os pais e irmãos] nunca saíram de lá”. Mas, ele, aos doze anos de idade decidiu migrar para a cidade, em busca de estudos.

Eu queria estudar. Não queria me manter ignorante pro resto da vida. Não queria aquela vida de sacrifícios, de burro de carga. E não via outra saída... não sei, mas desde aquela época via a escola como a grande saída. Ainda vejo assim. Foi assim comigo, né, será assim com meus filhos. É nisso que acredito e tentei passar isso pra eles [os filhos]. Não quero que eles passem pelo que passei.

Na cidade, o pai de Felipe morou em casas de parentes e “desde o primeiro dia trabalhei duro [como auxiliar de pedreiro e limpeza de quintais], comi o pão que o diabo enjeitou”, como ele diz – mas, não desistiu dos estudos. Trabalhava o dia inteiro e estudava à noite. Ele resume assim a sua trajetória:

Quando entrava na escola, parece que esquecia o cansaço do dia inteiro de trabalho nos lombos e só conseguia pensar que ali estava a minha porta de saída daquele sofrimento todo. Assim, fiz todo o primeiro grau, à época, no Supletivo. E logo fui chamado para dar aula na zona rural. Naquela época não tinha professores formados. Nessa condição cursei o segundo grau magistério, num programa que funcionava nos períodos de férias escolares. Depois consegui transferência para a cidade e quando veio o curso de Pedagogia para professores dos municípios do interior, cursei ali em Plácido de Castro. Então, tudo melhorou. Mas, não esqueço o passado sofrido não e procuro passar isso pros meus filhos.

O Sr. Adalberto conheceu a esposa quando foi trabalhar na zona rural. Quando vieram as duas primeiras filhas, viram que era chegada a hora de mudar para a zona urbana. Então, ele conseguiu transferência para a cidade onde a família reside até hoje e onde nasceram Felipe e a irmã mais nova.

Felipe começou a estudar com sete anos, na idade correta e sempre apresentou excelente rendimento. Contribuíram para esse desempenho a dedicação do pai que, no turno da noite, juntava os quatro filhos em torno da mesa de jantar e não só orientava a lição de casa como formulava exercícios complementares: “queria fazer com que eles fossem além e desenvolvessem o raciocínio”.

Guardadas as devidas proporções, a mobilização paterna aqui analisada, remete àquelas empreendidas por parte de algumas das famílias de ex-alunos do ITA, investigados por Lacerda (2006), designada por ações sistemática e intencionalmente direcionadas para o objetivo de favorecer o rendimento escolar; e por Laurens (1992), que designa de “pais laboriosos” aqueles que, como o Sr. Adalberto, estão implicados cotidianamente no trabalho pedagógico de fomentar as aquisições cognitivas dos filhos.

Corroborando para essa análise, além das evidências de acompanhamento cotidiano do aprendizado escolar dos filhos, a decisão tomada por ele de que os filhos só iriam trabalhar após concluir uma formação em nível superior. Essa atitude indica uma valorização dos estudos e evidencia bom conhecimento do mundo escolar.

Sempre estimei os meus filhos para o estudo. Por mais dificuldade que a gente atravessasse, nunca nem cogitei que eles trabalhassem. Eles tinham que estudar. Eles nunca trabalharam até hoje. Por experiência própria eu sei que estudar e trabalhar, ao mesmo tempo, é muito difícil. A gente acaba se contentando com um curso mais fácil e depois vai ter que se contentar com um salário também menor.

Tudo indica que, de fato, a escolarização prolongada dos filhos, com acesso ao ensino superior, constituiu uma estratégia de futuro por parte do pai de Felipe, e foi incorporada por ele próprio, desde o começo de sua escolaridade. No relato desse jovem, sobressai uma forte identificação com o pai, cujas influências são visíveis, inclusive, no seu modo de falar. A identificação implica no processo de interiorização de qualidades do outro (maneiras de agir, pensar, valores, gostos) que, por *mimesis*, imitação ou mesmo apropriação ativa, virão a fazer parte da identidade e personalidade do sujeito. Não é demais lembrar que os pais, como assinala Bourdieu (1998), são portadores de um *conatus*, ou seja, de um projeto de reprodução social, onde algumas das disposições herdadas são transmitidas de forma mais ou menos inconsciente, como revela o relato de Felipe:

Sempre gostei de estudar. E desde criança tenho o sonho de me formar, de ter uma profissão pra ganhar um bom salário. Mas, não sabia direito o que queria ser. Medicina não estava nos meus planos iniciais, até porque não tinha esse curso aqui no Acre. Mas, um curso superior sim. Sempre ouvi de meu pai que *'a única saída para quem não nasceu rico, é se dar bem na escola. Do contrário, vai penar na vida'*. E eu sei que é assim mesmo. A história dele mostra isso. Até hoje meus tios [por parte de pai] ainda moram na zona rural. Lá é trabalho braçal, né?

Toda a formação escolar de Felipe se deu nessa pequena cidade, na mesma escola pública. No último ano do ensino médio, ele decidiu se inscrever no vestibular para Medicina. Mas, já estava pensando nisso desde que tomou conhecimento de que esse curso havia sido implantado na UFAC: “antes não dava nem para sonhar... não havia esse curso aqui [no Acre]. Então, além da dificuldade do vestibular tinha a barreira financeira. Como é que eu iria para outro estado ou mesmo para outro país?”

Felipe e as três irmãs estão estudando na universidade pública. A primogênita, já casada, estuda Economia, curso recentemente implantado pela UFAC, no município em que ela reside. As outras duas irmãs, a exemplo dele, estudam no campus de Rio Branco. Uma irmã, também mais velha do que ele, cursa Geografia e a mais nova cursa Direito, tendo ingressado no mesmo ano que ele.

Esse quadro de escolarização das irmãs de Felipe não é comum em seu meio de origem. O Sr. Adalberto inaugurou o acesso da família ao ensino superior e, ainda hoje, dentre os parentes maternos e paternos, seus quatro filhos são os únicos a cursar esse nível de ensino. Com efeito, apesar das condições econômicas potencialmente desfavoráveis à longevidade escolar, essa família construiu uma situação de excepcionalidade pelo fato de que todos os filhos alcançaram o ensino superior e dois deles nos cursos mais seletos da UFAC.

Para que os filhos estudassem em Rio Branco, os pais alugaram um apartamento com dois cômodos num bairro localizado em frente ao campus universitário: “isso evita despesas com transporte... a gente vem a pé”, diz Felipe. Além disso, os três irmãos utilizam o restaurante universitário para almoçar e jantar. Mas, mesmo assim, para custear as despesas com os três filhos, a família interrompeu a reforma da casa e mantém sob controle o orçamento doméstico: “desde que começamos a estudar, meu pai gasta tudo o que ganha conosco. Não tem sido fácil para eles”, reconhece Felipe.

Quando decidiu se inscrever no vestibular para Medicina, Felipe recebeu o apoio do pai, mas lembra que algumas pessoas desdenharam de sua capacidade de conseguir

aprovação: “imagina se um jovem do interior, que estudou a vida inteira em escola pública, vai conseguir passar pra esse curso!” Mas, ele não desistiu e na terceira série do ensino médio – “com a cara e coragem” – se inscreveu no vestibular para Medicina da UFAC.

Mesmo contando com o excelente desempenho na educação básica, Felipe não conseguiu aprovação no primeiro vestibular, o que não o desanimou: “vi que precisava estudar muito mais se eu quisesse passar em Medicina. E, àquela altura, eu havia decidido que era isso que eu queria: ter uma profissão reconhecida e com alto salário”. Assim, em fevereiro de 2008, inscreveu-se num curso intensivo de preparação para o vestibular e estudou com afinco o ano inteiro. O pai relata que o pagamento do cursinho foi uma despesa pesada para o orçamento da família, reconhecendo-a, todavia, como necessária: “sem o cursinho ele não teria passado, tinha matéria que ele nunca tinha visto. Sabe como é o ensino no interior”.

Felipe destaca que uma das dificuldades de acesso dos jovens das camadas populares ao ensino superior, principalmente os dos municípios do interior, é o desconhecimento acerca da universidade, dos cursos que são oferecidos e do processo seletivo. No seu caso, as dicas vieram da irmã mais velha, já com experiência universitária: “mesmo o meu pai sendo professor, não sabia quais eram os cursos que a universidade oferecia e tinha poucas informações sobre o vestibular. Minha irmã, que já cursava Geografia na UFAC, é que me deu algumas dicas”.

Do município em que Felipe nasceu, apenas ele e a irmã conseguiram ingressar nos cursos mais seletos da UFAC. De um modo geral, a universidade parece distante da realidade dos jovens daquele município: “meus colegas do ensino médio nem falavam de fazer vestibular, essas coisas... é como se aquele [conclusão do ensino médio] fosse o final da escolaridade”.

O ingresso desse estudante no curso de Medicina foi comemorado pela população de seu município: “as pessoas me reconhecem na rua, me cumprimentam. Os meus amigos passaram a acreditar que é possível, que eles também podem chegar lá”. O pai também não esconde a emoção ao falar desse fato:

Quando Felipe me ligou, dizendo que havia passado... Meu Deus, custei a acreditar. Embora acompanhasse o esforço dele, em tempo integral, sabia que isso [a aprovação em Medicina] era tão difícil quanto ganhar na loto. Sempre sonhei com a formação de todos eles, mas em Medicina?! Foi bom demais!

É interessante observar, retomando Bourdieu (1998), que a força da ação de “causalidade do provável” – incorporada pelo Sr. Adalberto – é tão grande a ponto de apagar todo o esforço (do filho e dele próprio), na preparação de Felipe, preferindo creditar sua aprovação no vestibular de Medicina à sorte (“tão difícil quanto ganhar na lotó”).

No curso de Medicina, as diferenças de origem social e geográfica entre os alunos são percebidas por Felipe. Ele cita um episódio em que, numa atividade de campo, num bairro da periferia de Rio Branco, uma colega, nascida nessa cidade, confessou sua estranheza diante de uma realidade social que desconhecia: “parece que morava numa bolha”. Mas, essas diferenças, segundo Felipe, não causam maiores problemas, pois “é como se a aprovação no mesmo vestibular que eles amenizasse essas diferenças... no final das contas nos damos muito bem”.

O relato de Felipe evidencia que o acesso ao curso de Medicina por intermédio de um exame de seleção altamente concorrido, parece funcionar como um legitimador de sua presença nesse espaço acadêmico restrito e, de certa forma, planifica as diferenças sociais entre ele e os colegas, demonstrando os efeitos da tese da “super seleção” formulada por Bourdieu (1998). Assim, não é surpresa que a experiência universitária seja retratada, por esse estudante, como “puxada, mas divertida”, o que evidencia, em primeiro lugar, uma dedicação aos estudos sem, contudo, deixar de aproveitar a companhia dos colegas e a distração que vem junto; e, em segundo lugar, que esse estudante, já *super selecionado* e diferenciado em relação ao seu meio de origem, sente-se, no curso de Medicina, integrado e entre “pares”.

Os traços da configuração singular

Agora que conhecemos Felipe e sua trajetória social e escolar, cumpre tecer os fios interpretativos que permitirão compreender a configuração singular constituída desse percurso:

O caso de Felipe guarda semelhanças com o de Camila, anteriormente analisado, não apenas porque, dada a origem social, ambos constituem exceção no curso de Medicina, mas porque contaram com uma forte mobilização familiar na constituição de seus percursos escolares.

A escolarização prolongada de Felipe, com acesso ao ensino superior, foi planejada desde o início de sua escolaridade. Este projeto foi idealizado pelo pai, Sr. Adalberto, e incorporado pelos filhos. Professor das séries iniciais do ensino fundamental, ele tornou-se gestor da escolarização dos filhos, desenvolvendo um sistemático investimento material, moral e pedagógico, que resultou numa família *educógena*, fato excepcional para o seu meio de pertencimento, dado que todos os filhos ingressaram no ensino superior público e dois deles nos cursos mais seletos da UFAC.

Contribuíram para a mobilização do Sr. Adalberto na escolarização dos filhos, a adoção de disposições ascéticas que são mais típicas das camadas médias: acompanhamento escolar diário, controle do tempo e das companhias, e compreensão de que a concomitância estudo-trabalho atrapalharia a consecução de uma profissão mais rentável no futuro.

Vale mencionar que, na base dessas disposições de ascetismo encontram-se uma “disposição de conquista em relação ao futuro” (MERCURE, 1995), e um *sentido da escolarização* como emancipação cultural e social, que o impeliram, ainda adolescente, a migrar para a cidade e a depositar, inicialmente no próprio êxito escolar e, depois, nas trajetórias escolares dos filhos, toda a expectativa de ascensão social do grupo familiar.

Fortemente identificado com a história do pai, Felipe incorporou o desejo de ascensão social pela via da escola e, assim, mobilizou-se em prol de sua escolarização, desenvolvendo disposições de disciplina, perseverança, conformismo às regras escolares e àquelas estabelecidas pelos pais, como horários para os estudos e para as saídas. Contribuíram para esse desfecho, sem dúvida, a existência de referências importantes de valorização da escola oriundas também da irmã mais velha do que ele, já universitária da UFAC e que lhe deu dicas em relação ao vestibular dessa universidade.

4.1.3 Thiago: uma história escolar produzida a muitas mãos

Thiago tem 19 anos, é da cor parda e cursava o terceiro semestre de Direito, à época da entrevista. Nascido na zona rural de um município do interior, ele é o primogênito, de uma família pequena para os padrões da região. Seus pais, D. Expedita e Sr. Sebastião, tiveram apenas três filhos, todos homens.

O encontro com esse estudante, para a entrevista, aconteceu na biblioteca central da UFAC. As entrevistas com a mãe, D. Expedita, com o professor de História e com a tia, D. Nonata, com quem ele reside atualmente, foram intermediadas por ele. O encontro com a tia ocorreu na casa dela, num bairro de periferia, da cidade de Rio Branco. Já as entrevistas com a mãe, D. Expedita, e com Valdir, o professor de História, foram realizadas por telefone, dado que eles residem num pequeno município do interior do Acre, com acesso apenas por meio de aeronaves de pequeno porte.

Os avôs paterno e materno de Thiago já faleceram. Eles foram seringueiros e residiram em colocações próximas, às margens do rio Tarauacá. A avó paterna acompanhou o esposo no “corte de seringa”, já a materna cuidou dos afazeres domésticos. Nenhum deles freqüentou a escola e somente a mãe de D. Expedita sabe ler e escrever.

O pai de Thiago, Sr. Sebastião, cursou até a quarta série do ensino fundamental, numa sala multisseriada, localizada perto da colocação em que a família morava, “há meia hora descendo o rio”. Para continuar os estudos, ele teria que se deslocar para a cidade. O que foi feito por D. Expedita, que estudou até o ensino médio, morando na casa dos padrinhos. Com o casamento, eles foram morar no seringal em que os pais dele [avós paternos de Thiago] residiam e, por isso, D. Expedita não pode continuar os estudos – “queria ser mais estudada... achava muito bonito quando ouvia no rádio falando da advogada fulana de tal... mas sabia que aquilo não era pro meu bico, não”.

A frustração de D. Expedita em relação à interrupção da própria escolaridade remete ao caso de Salima, descrito por Lahire (1997), no qual as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas, na inexistência – total ou parcial – de capital cultural, evidenciam a importância da economia das relações de poder no interior das famílias. O autor explica que os medos e os sofrimentos advindos das experiências escolares paternas influenciam na relação que o filho estabelece com a escola. Assim, entre um baixo ou inexistente capital cultural e um maior nível de escolaridade dos pais, porém marcado por experiências infelizes, é preferível a primeira situação: “é sem dúvida preferível ter pais sem capital escolar a ter pais que tenham sofrido na escola e que dela conservem angústias, vergonhas, complexos, remorsos, traumas ou bloqueios” (LAHIRE, 1997, p. 344-5).

No relato de D. Expedita evidencia-se que a interrupção dos estudos se fez de forma involuntária, e ela, que desejava ter prosseguido, nutre um sentimento positivo em relação à escola que, ao ser transmitido a Thiago, contribuiu para a produção de sua história de sucesso escolar. Tanto no caso por mim investigado como no de Salima, pesquisado por Bernard Lahire, transmitiram-se às crianças sentimentos de orgulho e de alegria diante da experiência escolar, revelando que:

A herança familiar é, pois, também uma questão de sentimentos [...], e a influência, na escolaridade das crianças, da ‘transmissão de sentimentos’, é importante, uma vez que sabemos que as relações sociais, pelas múltiplas injunções preditivas que engendram, são produtoras de efeitos de crenças individuais bem reais (LAHIRE, 1997, p. 172-3).

Outros estudos também identificaram a influência desse tipo de frustração parental na constituição da longevidade escolar nos meios populares, por exemplo, o estudo de Terrail (1990) e o de Laurens (1992). No caso deste último, o autor identificou, dentre os principais “fatores desencadeadores” do sucesso escolar, a frustração parental que impele a mobilização dos pais para que seus filhos realizem o que eles mesmos não puderam realizar. Situação semelhante também foi descrita por Lacerda (2006) em algumas das famílias dos egressos do ITA por ela investigados.

Thiago é o primeiro, das duas linhagens familiar, a ingressar no ensino superior. O pai desse estudante é o mais novo de nove irmãos e foi o que permaneceu mais tempo na escola. Dos primos, por parte de pai, os que foram mais longe concluíram o ensino fundamental. Por parte da linhagem materna, a mãe de Thiago é a que também foi mais longe, dentre oito irmãos. Dos primos, por parte desse ramo da família, há apenas histórico de conclusão do ensino médio.

Esse estudante foi alfabetizado pela mãe antes de completar seis anos – “lia pra ele tudo o que aparecia em casa e ensinei ele a desenhar e reconhecer as letra. Logo ele tava juntando tudo e lendo sozinho. Dava gosto de ver”. Quando Thiago completaria sete anos, D. Expedita convenceu o marido a mudar para a cidade – “ameacei até abandoná-lo”. Ela queria que o filho estudasse numa escola melhor – “a que tinha perto de casa, o ensino era multisseriado, né? Ali ele não ia longe não! Logo ia perder o interesse que tava tendo”. O marido, inicialmente, se mostrou irredutível – “é melhor ser pobre aqui, onde tem sempre uma

galinha no terreiro ou uma caça pra comer, do que passar fome na cidade”. Mas, percebendo que a esposa estava mesmo decidida, concordou com a mudança.

Segundo D. Expedita, nos primeiros anos na cidade, a vida da família, de fato, não foi fácil. O Sr. Sebastião desenvolveu várias atividades até se estabelecer como ajudante de marceneiro, num empreendimento gerenciado por padres alemães. A relação com esses padrões transformou-se num “capital social” (BOURDIEU, 1998) importante para essa família, pois D. Expedita tornou-se secretária da paróquia, emprego que mantém até hoje.

Assim, Thiago, que faz aniversário no mês de abril, começou a estudar aos seis anos de idade, numa turma de primeira série formada por alunos que ainda não sabiam ler: “acho que naquela turma ninguém tinha cursado a pré-escola e nem sala de alfabetização, essas coisas. Ninguém sabia ler. Mesmo sabendo ler, por estar vindo do seringal, fui colocado nessa turma”. Esse fato, todavia, o colocou numa posição favorável em relação aos colegas e fez com que ele se sentisse à vontade, “logo de cara”, no ambiente dessa escola pública, onde cursou todo o ensino fundamental, sem nenhuma reprovação.

Mesmo com o trabalho na paróquia, D. Expedita se manteve presente na escolarização do filho, adotando comportamentos mais comuns nas classes médias, como o acompanhamento diário das atividades escolares e a interação face a face com professores e diretor da escola para acompanhar o rendimento de Thiago, considerado excelente tanto em termos cognitivos quanto comportamentais: “ah, eles diziam mesmo... assim na frente de todo mundo, o quanto ele era bom nisso e naquilo”. Além desse acompanhamento escolar, sobressai também o fato de que a família adotava práticas socializadoras semelhantes às identificadas por Terrail (1990), Laacher (1990), Lahire (1997), Silva (1999) e Portes (2001), no plano da ordem moral doméstica, e que consiste no estabelecimento de horários para saídas, controle das companhias, do tempo de uso da televisão, do horário para os estudos, que, por favorecerem a constituição de disposições como disciplina e aceitação das regras, podem contribuir para o êxito escolar.

Na oitava série do ensino fundamental, a escola de Thiago recebeu um professor de História, recém licenciado pela UFAC, que desenvolveu com os alunos metodologias de trabalho em grupo, como seminários e debates. A participação de Thiago nessas atividades impressionou esse professor, conforme se depreende de seu relato. Ele, então, chamou D.

Expedita para uma conversa e a estimulou a encaminhar o filho para a capital, a fim de que ele pudesse cursar o ensino médio numa escola que o preparasse para o vestibular.

A mãe de Thiago tomou a recomendação do professor como um reconhecimento do bom desempenho escolar do filho, mas não pensou em levar adiante, uma vez que a família não tinha planos de mudar para a capital e nem condições para isso: “quando a gente veio do seringal enfrentamos um sofrimento tão grande que fiquei com medo de começar tudo de novo... não vi mais sentido, não. Dei razão pra ele [o marido], vai que ia ficar pior?” A explicação de D. Expedita para a resistência da família em relação aos deslocamentos espaciais, revela uma “perspectiva conservadora em relação ao futuro” (MERCURE, 1995), cuja tendência é evitar a deterioração das condições atuais de existência, ainda que elas sejam precárias e incertas.

Além disso, D. Expedita considerou a mudança de Thiago para a capital desnecessária, uma vez que ali também tinha o ensino médio e, por mais que achasse bonito alguém “ser doutor”, o seu horizonte escolar, devido à internalização da “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998), não incluía o ensino superior: “não, eu pensava nele ir até o segundo grau, né? Faculdade já era querer demais!”.

Thiago, no entanto, empolgou-se com a idéia e acabou convencendo os pais a deixarem-no morar com uma tia materna, que há anos reside na capital. Essa decisão foi motivo de sofrimento para os pais e também para este estudante. Por parte deles, prevaleceu o sentimento de que “se a gente não puder ajudar, também não deve atrapalhar [escolarização de Thiago]”. Da parte de Thiago, a mudança é vista, por um lado, como geradora de sofrimento – a saudade dos pais e dos irmãos, dificuldades de adaptação a uma cidade “muito maior” e mais complexa – e, por outro, como possibilidade de abertura para uma vida mais independente: “sem mãe por perto, o sujeito tem que aprender a se virar, a ser responsável por si mesmo”.

A tia de Thiago, D. Nonata, reside numa casa pequena, localizada numa área ocupada por migrantes do seringal e dos municípios do interior, na periferia de Rio Branco, nas proximidades de onde moram três dos sujeitos da pesquisa. Ela sobrevive de uma aposentadoria, como servidora municipal, e mora com o segundo esposo, a mãe viúva e uma filha do primeiro casamento, que tem um filho de uma união desfeita. Sem espaço sobrando

na casa e já com tantas responsabilidades para dar conta, a acolhida a Thiago, num primeiro momento, foi motivo de dúvida:

No dia que a mãe dele ligou... a senhora me desculpa a franqueza, mas fiquei em dúvida. Pensei, já tenho a minha mãe pra cuidar e esse menino [o neto] que depende de mim... por que vou arrumar mais problema pra mim, né? [...] Foi assim, no começo. Fiquei em dúvida mesmo. Mas depois vi que ele era um menino diferente. Tem a cabeça no lugar. Só quer saber de estudar, né?

Nessa casa, Thiago divide um quarto com a avó, a prima e o filho dela, de três anos. Os pais enviam mensalmente uma ajuda para as despesas com sua manutenção: “não é muito”, diz D. Nonata, “mas não tem atraso. No dia combinado, tá sempre ali. Acho que eles fazem muito gosto com ele na escola. Também tá certo, né? olha só onde ele chegou! [referência ao curso de Direito]”.

Além do empenho na escola, D. Nonata salienta outras qualidades de Thiago: “ele é muito obediente, quando digo uma coisa, não preciso nem repetir, não é como essa moçada de hoje, não é mesmo? Não fica saindo fora de hora. Sempre me avisa onde vai e quando volta. Não dá preocupação, não”.

O ensino médio foi cursado por Thiago numa escola pública indicada e considerada pelo antigo professor de História como a que “melhor prepara para o vestibular”⁴⁶. Desde que esse professor recomendou à mãe de Thiago transferi-lo para uma escola da capital, ele acabou “virando um consultor” de Thiago para assuntos de sua escolaridade. Além da dica sobre a escola, Thiago também recorreu a ele nos momentos de “aflição”, por não estar dando conta de acompanhar os conteúdos do primeiro ano do Ensino Médio; no momento de decisão sobre a escolha do curso superior e sempre que precisa de orientações sobre aspectos da vida universitária. A explicação de Thiago para isso é a de que esse professor “tem mais experiência e conhecimento sobre a universidade. Estudou mais do que os meus pais, né?”

Esse traço remete à trajetória de Alice, estudante de Fisioterapia, investigada por Portes (2001). A escolarização dessa estudante tomou rumo decisivo quando sua professora da terceira série do Ensino Fundamental pede que sua mãe a transfira para outra escola pública de melhor qualidade. Tanto no caso dela, quanto no de Thiago, a percepção por parte de determinados professores do bom desempenho escolar, parece ter sido determinante na

⁴⁶ Apenas a título de informação, lembro que essa escola foi a mesma freqüentada por Camila, no Ensino Médio, cujo caso foi abordado anteriormente.

vida escolar desses estudantes, possuindo importante papel na construção de uma “lógica do sucesso” (ACCARDO, 1997) que faria com que as intervenções dos professores sejam aceitas e operacionalizadas pelas famílias e modifiquem as orientações escolares dos estudantes. Estes, por sua vez, num espiral de sucesso, desenvolvem-se cada vez mais, confirmando as expectativas e os prognósticos, recebendo novos elogios e caminhando em direção a níveis mais altos de escolaridade.

Se a influência desse professor de História na escolarização prolongada de Thiago, teve início com a recomendação à sua mãe, ela não acabou aí. Mesmo à distância, Thiago recorreu a ele durante o ensino médio e na universidade, constituindo-o no “personagem tutelar” de sua permanência no sistema escolar, nos moldes identificados por Grignon (1991, p. 8), na autobiografia de Richard Hoggart, como um daqueles “protetores que intercedem por ele nos momentos decisivos, quando seu futuro está em questão; são também, sobretudo, modelos sucessivos, definidores de normas e padrões, representantes de um mundo exterior e superior desconhecido”.

Thiago já estava acostumado a estudar, no entanto, a mudança de uma escola do interior para uma escola da capital foi sentida por ele no que se refere a aspectos curriculares: “no primeiro ano foi barra... ficava ‘boiando’ na sala de aula. Em algumas matérias faltava base”. Ele solucionou essas dificuldades, como já mencionei, recorrendo a orientações do professor de História, que recomendou uma dedicação ainda maior aos estudos e que ele não se “envergonhasse de pedir explicações aos professores, ‘você tá aí pra aprender!’”. Na sala de aula, Thiago adotou essa postura, mesmo que, com isso, se tornasse alvo de gozação por parte dos colegas: “alguns riam, faziam gracinha. Mas, eu nem ligava. Como disse o professor [de História], estava ali pra aprender e pronto”.

Na terceira série do ensino médio, Thiago decidiu se inscrever no vestibular para Direito. Algumas pessoas com quem conversou a respeito tentaram demovê-lo da idéia, lembrando-o da elevada concorrência. O antigo professor de História, todavia, o encorajou. A opinião “de alguém com experiência de universidade e tal” deixou-o mais confiante: “Eu sabia do quanto vinha estudando... e intensifiquei mais ainda. Então, pensei, no máximo posso ter que estudar um ano a mais só pro vestibular, né? Mas, não vou afinar não!”

A aprovação no vestibular para o curso de Direito, embora numa das últimas vagas, mas “de primeira” foi vista por ele como “natural, tipo assim... resultado do esforço e do foco

no estudo, né?”. Ele cita as manifestações de reconhecimento que recebeu por essa aprovação, por parte dos pais e do professor de História: “ah, eles ficaram orgulhosos mesmo” – e da escola, que homenageou os alunos aprovados colocando seus nomes numa faixa em frente à fachada principal.

A desigualdade social no curso de Direito, já relatada por outros sujeitos dessa pesquisa, também é abordada por Thiago. Mas, no caso dele, as diferenças sociais que percebe entre ele e os colegas não são vividas como “inferiorizantes”; ao contrário, são vistas como estimulantes. Essa forma de se relacionar com meios sociais diferentes do seu tem origem, ao que parece, na experiência anterior com as atividades de catecismo e de grupos de jovens da igreja, em seu município de origem, em que era comum a convivência com “garotos de todas as classes sociais... do filho do marceneiro, como eu, a filho de juiz, de fazendeiro. Não tinha bronca, não. Isso até me estimulava, buscava tirar proveito”.

Thiago está gostando do curso e da experiência universitária, da qual destaca a qualificação do corpo docente – formado basicamente por operadores do Direito, como juízes, promotores, desembargadores –, o uso da biblioteca e o apoio que vem recebendo de um grupo de colegas: “Fiz amizades com uns colegas... e daí fazemos os trabalhos juntos. Um ajuda o outro. Mas eu não me escoro nos outros, não. Faço questão de saber todo o trabalho e não apenas a minha parte”.

Apesar de terem se conhecido no ônibus para o campus da UFAC, a situação de Thiago é diferenciada da de seus colegas de grupo⁴⁷. É o mais novo e enquanto os demais precisam conciliar estudo-trabalho, até o momento, apenas estuda, o que lhe permite uma dedicação integral ao curso, conforme nos indica a sua rotina:

Pela manhã estudo em casa. Assim, acordo e já vou estudar. À tarde venho pra cá [biblioteca da UFAC]. Estudo aqui a tarde inteira. [...] Daí vou jantar [no restaurante universitário] e depois vou pra sala de aula. Tipo assim... é vida de estudante, né? Mas penso sempre que essa é a minha obrigação. Não mereço nenhum troféu por isso, não.

As dificuldades financeiras são sentidas por esse estudante, sobretudo, no que se refere à aquisição dos livros indicados pelos professores. Mas, ele evita apresentar despesas adicionais para a família, por considerar que “eles já fazem milagre”. Assim, nos dois

⁴⁷ Os colegas de grupo a que Thiago se refere são João, José, Isaac e Francisco que participam deste estudo.

primeiros semestres do curso, ele não conseguiu comprar nenhum livro, apenas copiou parte dos livros de colegas e alguns textos deixados pelos professores na fotocopiadora.

Diante dessas dificuldades, no início do terceiro semestre, Thiago inscreveu-se num programa de assistência ao estudante mantido pela universidade e passou a receber vale transporte. Ao mesmo tempo, inscreveu-se também para estágio, por meio do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), e está aguardando ser chamado. A mãe, D. Expedita, concorda que ele trabalhe em meio período – “para comprar os livros da faculdade, né?” – mas não quer que ele trabalhe em tempo integral porque, conforme o professor de História, a concomitância estudo-trabalho dificultaria a dedicação aos estudos.

É interessante reter a influência do professor de História sobre a visão dessa mãe: se o trabalho poderia trazer retorno financeiro imediato a Thiago, a dedicação integral aos estudos representa um investimento que possibilitará, no futuro, um rendimento maior. Essa percepção é semelhante à exteriorizada pelo pai de Felipe, como vimos, porém contrasta com a dos pais de João, José e Francisco, cujas trajetórias serão analisadas na seqüência.

Os traços da configuração singular

A trajetória escolar de Thiago se deu com *fluência, linearidade e continuidade*, e o seu ingresso no ensino superior aconteceu sem rupturas. Sua constituição, como vimos, contou com um contexto familiar favorável, a mobilização deste estudante e uma rede de apoio externa ao seu núcleo familiar. E, assim, parece produzida a muitas mãos.

Apesar do fraco capital cultural e escolar disponível na família de Thiago, evidenciou-se a existência de um projeto familiar de escolarização do filho, idealizado pela mãe, sem que isso significasse, todavia, seu acesso ao ensino superior. Este só foi vislumbrado a partir do reconhecimento do desempenho escolar desse estudante, por parte de seu professor de História da oitava série do ensino fundamental, que se constituiu num “personagem tutelar” dessa escolarização atípica.

A mobilização da mãe evidenciou-se nos seguintes elementos: alfabetizou-o ainda em casa; quando ele atingiu a idade escolar, convenceu o marido a mudarem para a cidade para que ele estudasse numa escola melhor do que a disponível perto de casa e que oferecia apenas ensino multisseriado; acompanhou a vida escolar de Thiago, de perto, durante o ensino

fundamental; adotou práticas socializadoras que, no plano da “ordem moral doméstica”, são favorecedoras de vantagens escolares; e, mesmo com alto custo subjetivo, apoiou o filho na decisão de mudar para a capital, a fim de que ele recebesse uma preparação mais adequada para ingressar no ensino superior.

O pai, por sua vez, mesmo descrente da possibilidade de êxito no projeto escolar do filho, se fez presente no apoio material (custoso para a realidade econômica da família) e moral, incluindo aí, a mudança de Thiago para a capital do estado.

As ações de Thiago em relação à sua escolarização se deram prioritariamente no plano da moral e se traduziram em disposições favoráveis de disciplina, determinação, perseverança, obediência às regras da escola, aplicação nos estudos e seriedade na condução das tarefas escolares. Além disso, influenciado pelo professor de História da oitava série do Ensino Fundamental, ele assumiu a mudança para a capital, a fim de frequentar o ensino médio numa escola que “preparasse melhor para o vestibular”, ainda que com custos subjetivos.

Na base da mobilização de Thiago, encontra-se uma relação com o saber de tipo não-instrumental, nos termos de Charlot (1996), o que lhe permitiu sentir-se à vontade no ambiente escolar, desde a primeira série do ensino fundamental; estudar por horas a fio sem desanimar e nem desviar a atenção para lazer e atividades típicas da idade; disposição para aprender e não “fingir que sabe”, evidenciada nos questionamentos e pedidos de orientação aos professores, bem como, na postura de “não escorar” nos colegas nos trabalhos em grupo na universidade, demonstrando não estar visando apenas a nota, mas a aprendizagem.

O acesso de Thiago à universidade contou também com apoio e referências que se situam fora do âmbito familiar. A acolhida pela tia, D. Nonata, vem representando um apoio material e moral importante na sua escolarização longa, possibilitando a sua permanência na capital. Além desse apoio, merece destaque, nesse eixo norteador da análise, a existência de um “personagem tutelar” da permanência desse jovem na escola. Estou me referindo, pelas situações anteriormente abordadas, ao professor de História, da oitava série do ensino fundamental, que se constituiu num mediador de sua relação com a escola e, assim, impulsionou o seu ingresso no ensino superior.

Por último, cabe assinalar a relação entre o processo migratório da família e a trajetória escolar de Thiago. A migração da família para a cidade visou possibilitar sua

entrada no sistema de ensino, em condições que lhe propiciassem uma permanência mais prolongada. Considerando as disposições temporais dos pais e de “causalidade do provável”, pode-se inferir que a decisão da família se fez acompanhar de um alto custo subjetivo.

Embora a socialização primária de Thiago tenha se dado sob a influência da “cultura dos seringais”, nos dados coletados não emergiram situações que pudessem indicar a relação entre a cultura de origem e sua trajetória escolar. A esse respeito, é bom lembrar que, durante a permanência desse estudante no ensino fundamental, ele conviveu, por meio das atividades escolares e da igreja, com pessoas de todas as camadas sociais, tendo tido, provavelmente, experiências que ampliaram o seu universo cultural.

4.1.4 João: os custos subjetivos de uma escolarização prolongada

João tem 27 anos, cor parda e, no momento da entrevista, cursava o terceiro semestre de Direito. Ele reside com a mãe e o irmão mais novo, já casado, num bairro considerado popular, de uma cidade próxima a Rio Branco, na mesma casa desde que migraram do seringal, há quase dezoito anos. A renda mensal da família é de aproximadamente R\$ 1.500,00 e é proveniente de seu salário como funcionário administrativo de uma escola da rede estadual e dos proventos do irmão, motorista de ônibus.

O contato com João foi intermediado pelo coordenador do curso de Direito da UFAC e realizou-se na sala cedida por este coordenador. A entrevista com a mãe, D. Ana, se deu em sua residência, e com D. Salete, uma vizinha que o orientou na adolescência, ocorreu em seu local de trabalho, uma escola pública, no mesmo município em que esse estudante reside. Ambos os encontros foram agendados por ele.

Os avós de João nasceram no interior do Ceará e migraram para o Acre na década de 1950. Os paternos se instalaram na região do Alto Acre e os maternos na região do Envira, num seringal chamado Foz do Joapari. A migração para a Amazônia representou para essas famílias “uma alternativa para escapar da fome, que assolava o interior nordestino”, como diz João.

Os avós, maternos e paternos, nunca retornaram para os estados de origem. A avó materna faleceu alguns anos depois de chegar ao seringal, deixando seis filhos “menores”. O

avô, então, veio para a sede do município e “distribuiu” os filhos na casa de parentes. Dois anos depois, D. Ana, a mãe de João, ainda adolescente, migrou para a capital, Rio Branco, para trabalhar como empregada doméstica.

Nesta cidade D. Ana conheceu o pai de João e, por decisão dele, foram morar num seringal, localizado num município próximo à capital. A união durou dezenove anos. Quando o casal separou, a mãe de João decidiu vir para a sede desse município.

O que motivou a minha mãe [a migrar para a cidade] não foi a busca de estudo para os filhos não, como a gente logo pensa. Com a separação, ela não queria morar perto do meu pai, ele era muito violento e não aceitava a separação dela... ela havia separado dele por esse motivo, né? Ele bebia e era violento com ela. Um dia ela não agüentou mais.

Na cidade, D. Ana teve que dar conta, sozinha, do sustento de cinco filhos. Tornou-se costureira, mas, por mais que trabalhasse, o que ganhava não era suficiente. Então, logo os filhos mais velhos foram se inserindo no mercado informal, como vendedores ambulantes, para ajudar no sustento da família. O pai de João – recentemente falecido – desde que se separou de D. Ana, manteve-se distante dos filhos e recusou-se a participar da manutenção da família.

João é o primeiro de sua família a cursar o ensino superior. Seus avós não sabiam ler e nem escrever. Os pais aprenderam apenas a assinar o nome. Seus irmãos mais velhos cursaram até a quarta série do ensino fundamental – “acho que a entrada deles muito cedo no trabalho, é que afastou eles da escola... eles reprovaram várias vezes, desistiram outras... até que não foram mais” – e os mais novos concluíram o ensino médio. Já João foi para a escola no ano seguinte ao que chegaram à cidade, aos dez anos, quando, então, foi alfabetizado.

No seringal, àquela época, não tinha escola ou se tinha ficava muito longe de onde minha família morava. Aí, por mais vontade que eu tivesse de aprender a ler e a escrever, e eu tinha mesmo uma vontade enorme de aprender, não pude frequentar a escola antes não, só quando mudamos para a cidade. Lembro que [no seringal] eu via revistas antigas e ficava encantado querendo entender, folheava por horas. Queria muito entender o que estava escrito.

João não conhecia, em seu universo familiar e em seu meio de pertencimento, ninguém que já tivesse ido à escola. Todavia, folheando revistas antigas, como vimos, desenvolveu uma “vontade enorme de aprender”. Mesmo assim, quando foi para a escola, ele

se sentiu “discriminado” por ser o mais velho da turma e por ter um jeito de falar e de se vestir diferenciado dos colegas, conforme sobressai em seu relato:

Minha mãe é quem fazia nossas roupas. Claro que hoje eu entendo. Ela aproveitava pedaços de tecidos que sobrava dos fregueses para fazer nossos calções, bermudas e camisas. Então, imagina, ficava um lado de um tecido e o outro de outro. Enquanto os outros meninos se vestiam com roupas compradas prontas, eu me vestia daquele jeito! ‘Pensa’, eu era o esquisito da sala. Ninguém queria fazer amizade comigo!

Eu procurava me relacionar bem com os colegas, mas era discriminado por eles, acho que por não ter as mesmas condições financeiras, roupas de marca, tênis, dinheiro para participar dos eventos... [pausa, emocionado] Lembro que ficava muito triste quando não era convidado para os aniversários ou para os passeios. Havia uma discriminação, sim! Todo mundo ia, era convidado... mas eu, não.

Quanto ao jeito diferente de falar, João tenta explicitá-lo da seguinte forma:

Ah, o meu jeito de falar... bom, não é que fosse apenas meu não, tanto que em casa e lá no seringal, não tinha diferença nenhuma. Eu só percebi a diferença na escola. Eu falava... como vou te explicar... [pausa] eu usava expressões que ninguém ali conhecia, falava sem pausas, bom, sem falar que ficava pálido e com as mãos suando quando tinha que responder a uma pergunta da professora.

As situações de confronto cultural e social, acima relatadas e vivenciadas por ele como “discriminação”, remetem ao fato de que tais situações estão diretamente ligadas à grande desigualdade existente na sociedade brasileira, e em especial, na sociedade acreana (cf. abordado no capítulo 2), que foi, nesse caso, re-apresentada nas relações estabelecidas no interior de uma escola pública. No interior do Acre, salvo alguns poucos estabelecimentos particulares, o sistema de educação é público e estatal, o que implica a convivência, num mesmo espaço escolar, de alunos pertencentes às diversas camadas sociais, ainda mais quando estes estabelecimentos conseguem se distinguir, de algum modo, e são classificados como “mais organizados”, “tradicionais” ou de “melhor qualidade”, como é o caso da escola freqüentada por João em todo o ensino fundamental.

As experiências relatadas por João podem ser entendidas como situações de “humilhação social”, conforme as abordagens feitas por Barbosa (2004) e Piotto (2007). A humilhação social consiste em um sofrimento psíquico cuja origem é o impacto traumático da desigualdade social (GONÇALVES FILHO, 1998). Discriminar não constitui, como demonstram esses autores, um ato necessariamente intencional, individual ou ostensivo por

parte de quem envia a mensagem inferiorizante. Ao contrário, muitas vezes, trata-se de algo bastante sutil, tornando mais difíceis e sofridos sua compreensão e seu enfrentamento por quem a recebe. O que parece constituir o caso desse estudante que afirma ter se sentido “discriminado”, durante todo o ensino fundamental.

Apesar da solidão e do sofrimento advindos da relação com os colegas de escola, a vontade de aprender a ler e escrever era tão grande que João não se deixou intimidar. Ao contrário, procurou superar essas diferenças estudando ainda mais do que os colegas, o que durante o ensino fundamental lhe rendeu boas notas – “entre as melhores da sala, sempre!” – e elogios dos professores.

Depois da alfabetização, na primeira série, e mesmo nela, procurei ter o melhor desempenho acadêmico, sempre tirava as melhores notas e era muito elogiado pelos meus professores e professoras. Conseguia isso estudando. Minha mãe me mandava apagar a luz do quarto, mas com uma vela perto da cama, eu lia até tarde da noite. Ela nem via e assim eu resolvia, várias vezes, as mesmas tarefas e lia muito. Lia de tudo. O mundo da escrita me encantava.

No entanto, as dificuldades financeiras da família e a ânsia de acesso aos mesmos bens de consumo dos colegas, para ser reconhecido por eles, fez com que João também começasse a trabalhar como vendedor ambulante e engraxate no turno em que não estava na escola. Mas, diferentemente dos irmãos, que não conseguiram conciliar estudo e trabalho, ele permaneceu na escola e foi considerado, durante todo o ensino fundamental, como um “aluno excelente”.

Embora sua condição socioeconômica lhe interditasse a freqüência a determinados locais, o estudo, o acesso a informações e a convivência com famílias em melhores condições culturais e econômicas, o fez mudar: João passou a almejar o mesmo futuro que, antes, via como reservado aos “ricos” e a vislumbrar tal realização através de sua grande capacidade de estudo.

Nesse trabalho de vender refrescos e salgados, eu acabei conhecendo e sendo acolhido por duas senhoras, que eram professoras em escolas do município. Elas gostavam muito de mim, me convidavam para almoçar na casa delas. Assim, convivi com duas famílias que tinham realidade completamente diferente da minha. Elas conversavam muito comigo, me orientavam sobre a escola e me davam conselhos para nunca desistir dos estudos, pois eles é que me levariam a uma vida melhor. Eu que já gostava muito da escola, pensei: então é por aí!

Por intermédio de João, entrevistei uma dessas professoras, D. Salete. A outra faleceu há mais de três anos. Em seu relato, ela descreve a figura do “adolescente tímido, mas extremamente esforçado” que conheceu e que se alegra de ter, de alguma forma, ajudado. A ajuda a que D. Salete se refere consistiu na correção dos vícios de linguagem desse estudante, “de quem nasce no seringal”, sugerindo-lhe substituir algumas expressões por outras mais usuais e “valorizadas pela escola”; oferta de comida e mesmo de roupas e calçados; e conselhos e orientações para que ele “não se envolvesse com as coisas erradas do mundo” e se dedicasse aos estudos. Na época, a filha primogênita de D. Salete já era formada em Economia, e trabalhava num banco. Os dois mais novos já cursavam Matemática e Geografia. A convivência com pessoas instruídas constituiu, para João, uma referência importante de valorização da escola, que não encontrava em seu núcleo familiar.

Quando João concluiu o ensino fundamental, D. Salete o orientou a cursar o ensino médio em Rio Branco, a fim de ter uma melhor preparação para o vestibular. Mesmo sem saber como daria conta da despesa com transporte, ele matriculou-se numa escola localizada no centro da cidade de Rio Branco, no turno da manhã. À tarde e nos finais de semana, continuou a prestar serviços como autônomo, “em tudo o que aparecia”. Mesmo assim, o dinheiro que apurava não era suficiente para ajudar nas despesas domésticas e, ao mesmo tempo, custear as despesas com sua escolarização, como material escolar e transporte. Para não desistir da escola, João virou “caroneiro profissional”, o que exigiu acordar mais cedo e se postar na estrada para Rio Branco à espera de uma carona, que tanto podia ser em automóveis como na carroceria de caminhões.

Dos relatos de João e da mãe, depreende-se que a família não via sentido nesse esforço diário dispendido por ele. Para D. Ana, “ele já tinha ido longe demais [conclusão do ensino fundamental] e o que eu queria, insistia mesmo, é que ele se empenhasse mais no trabalho pra me ajudar em casa”. Da parte de João, essa postura da mãe causou-lhe sofrimento: “chegava em casa muito cansado e com fome, às vezes já não tinha mais nada pra comer e ainda tinha que ouvir reclamações da minha mãe, que achava errado eu estar estudando. Sempre me senti incompreendido”. A João parece ser difícil compreender que uma maior ou menor valorização dos estudos decorre das condições objetivas de existência das famílias e dos indivíduos, isto é, “do volume e tipos de capital possuídos, da dependência maior ou menor do certificado escolar para a manutenção da posição social e do valor estimado do retorno que se pode ter com esse certificado” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 68).

Assim, no caso das camadas populares – que se caracterizariam, antes de mais nada, pelo pequeno volume de seu patrimônio, qualquer que seja o tipo de capital considerado – suas condições de existência condicionam um estilo de vida marcado pelas pressões materiais e pelas urgências temporais, que inibe a constituição de disposições de distanciamento ou de desenvoltura em relação ao mundo e aos outros. 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).

Nesse contexto desfavorável, João perseverou na escola, mas não conseguiu manter o mesmo desempenho escolar do ensino fundamental – “a escola era bem puxada... e eu já não conseguia estudar à noite como antes, vivia cansado”. Mesmo assim, ele concluiu o ensino médio aos 22 anos, sem experimentar nenhuma reprovação. No mesmo ano, prestou vestibular para Direito, “queria ser advogado, ter uma carreira vantajosa em termos financeiros”, mas não obteve êxito.

D. Salete relata que a reprovação no vestibular provocou uma baixa na auto-estima de João – “foi preciso muita conversa com ele”. A essa altura os irmãos mais velhos já haviam saído de casa, a irmã havia casado e restavam somente ele, a mãe e o irmão mais novo. Mas, as dificuldades financeiras da família persistiam. Nesse momento de desânimo, João acabou seguindo os conselhos da mãe e conseguiu emprego como caixa de um supermercado, em horário integral, o que lhe garantiu uma renda mensal de um salário mínimo.

Passei um ano inteiro sem estudar. No ano seguinte, meio que por estalo mesmo, voltou aquela vontade! [...] Eu sabia que precisava cursar um preparatório pro vestibular, mas não tinha condições financeiras pra isso. O que ganhava era pra ajudar em casa. Então, retomei os estudos em casa. Estudei sozinho mesmo em todos os horários possíveis, me isolei do mundo social. Só trabalhei e estudei por três anos.

Mesmo com o estudo intensivo em casa, João só se sentiu encorajado a se inscrever novamente no vestibular de Direito, em 2007, três anos depois, portanto, de ter concluído o ensino médio. “Não queria passar por outra decepção”, diz ele. Nesse mesmo ano, o estudo que vinha realizando serviu para sua aprovação em concurso público para um cargo

administrativo na rede estadual de educação. Com a aprovação nesse concurso e no vestibular, João recebeu, finalmente, o reconhecimento social e familiar desejado:

As duas aprovações resgataram a minha auto-estima. A vida inteira me esforcei pra ser aceito pelos outros e também pela minha família. [...] Com essas aprovações várias pessoas me parabenizaram e a minha mãe finalmente me deu um parabéns. Acho que ela nem sabe que isso [esse gesto, por parte da mãe] me deixou mais feliz do que a aprovação em si.

No ano de 2009, João está se dividindo entre o trabalho na escola, pela manhã e o curso de Direito à noite. Apesar de se sentir “realizando um sonho”, a experiência de estar num curso ocupado predominantemente por estudantes de camadas sociais mais elevadas, tem feito com que ele se sinta, novamente, vivenciando situações de humilhação social, como se pode inferir dos seguintes trechos de seu relato:

É uma sensação estranha essa. Desde que fui pra escola tenho lutado para ser aceito pelos colegas. E com isso, reconheço, acabei me afastando da minha família, assim meio que negando as minhas origens. Hoje vejo a minha família com estranhamento... eles falam errado... ainda têm costumes da zona rural, da vida humilde que tínhamos no passado. Eles também me estranham, alguns falam que estou ficando metido à besta. A gente começa a enxergar as coisas de forma diferente mesmo, acho que não tem jeito de ser diferente.

[...] Mas, olha a ironia... de novo [no curso de Direito] estou me sentindo o ‘esquisito’, como me senti lá no passado. Então, pense só a minha situação: me sinto distante da minha família e sofro muito com isso, mas ao mesmo tempo, não mudei nada, continuo me sentindo o ‘diferente’ na turma de Direito.

Eles [os colegas de curso] chegam de carrão, bem vestidos... Compram todos os livros. [...] a gente se sente inferior, meio acanhado de participar das aulas, por não ter aquela desenvoltura. E os professores valorizam isso, né? Ainda mais em Direito! Sabe aquela coisa de azeite e água? Em poucas aulas os grupos já estavam formados. O pessoal se conhece de antes, eu acho. Daí você vai ficando isolado. [...] consegui me reunir com um grupo de alunos mais parecidos comigo... Então, formamos esse grupo, de cinco, não mais do que isso. E, daí, fazemos os trabalhos juntos.

Esse “estranhamento” que João relata em relação tanto ao ambiente natal quanto ao escolar, evidencia a “dupla solidão” a que se refere Lahire (1997), como já abordei anteriormente. Para esse autor, a exposição simultânea a contextos socializadores de famílias populares e do mundo letrado da escola é potencialmente geradora de contradições culturais e encontra-se entre as “múltiplas ocasiões de desajustamentos e de crise” (LAHIRE, 2002a, p.

56). O que parece ter acontecido com João, ao longo de sua trajetória escolar, dada a dissonância entre seu contexto familiar e a cultura da escola.

Além dessa dimensão cultural, a dimensão material também constitui fonte de preocupação e de sofrimento para João, que relata receio com a sua permanência no curso face às demandas com aquisição de livros e vestuário adequado no campo do Direito.

Tenho medo de não dar conta de comprar os livros. No primeiro semestre adquiri apenas dois... parcelei o pagamento, sabe? Daqui a pouco começam os estágios, daí vem essa coisa de comprar terno... mas, vamos ver, não posso nem pensar em desistir. Como sempre digo, é por aí que vou sair do poço... já saí do fundo, né? Mas ainda tô ali, na metade [risos]. Preciso matar um leão por dia pra não cair.

Os traços da configuração singular

Após o relato da história social e escolar de João, cabe tecer as tramas interpretativas que permitirão compreender a configuração singular, permeada por traços contraditórios, que possibilitou esse percurso escolar atípico.

Os resultados dos estudos revisados no capítulo 1, como já destaquei, apontam a família como terreno social indispensável na análise do que tornou possível a construção de trajetórias escolares improváveis. Em razão desse consenso e da perspectiva teórico-metodológica assumida neste estudo, a “presença da família na escolarização prolongada” constituiu o primeiro parâmetro norteador da análise. No entanto, após reconstruir a trajetória escolar desse estudante, evidenciou-se, a meu ver, um contexto familiar desfavorável à sua permanência na escola. Vejamos.

Não houve na família de João um projeto de escolarização dos filhos. A migração para a cidade decorreu de outras razões. Os filhos foram matriculados na escola porque “era o que todo mundo fazia”, como disse D. Ana, mas não houve de sua parte estímulo ou preocupação com a permanência deles no sistema escolar. A preocupação dessa mãe centrou-se na sobrevivência imediata dos filhos – “era muita boca pra dar de comer”. Essa necessidade fez com que ela visse como natural a inserção precoce dos filhos maiores, e também de João, no mercado de trabalho informal: “queria que os maiores me ajudassem a sustentar os menores”. E, além disso, sobressai no relato de João a indiferença de D. Ana para

com seus resultados escolares, ao longo da educação básica, e sua resistência em que ele prolongasse os estudos.

Assim, o caso de João parece típico daqueles que compõem o grupo de famílias C investigadas por Terrail (1990). Esse autor estudou o sucesso escolar de vinte e três intelectuais, de ambos os sexos, filhos de pai operário e que cursaram a universidade, na França. Tentando entender como esses percursos foram construídos, ele investigou o tipo de relação dos pais com a trajetória escolar dos filhos, identificando três grupos de famílias (A, B e C), conforme os significados atribuídos ao sucesso escolar dos filhos e às formas de investimento num projeto de escolarização prolongada. As famílias que compõem o grupo C – e que aqui interessa destacar – apresentam maior dificuldade de controlar seu destino e não têm projeto escolar para os filhos, isto é, só vislumbram um itinerário curto e modesto cuja finalidade é a obtenção de um emprego estável. Assim, se opõem ou têm reticências à aspiração a estudos longos. Em conseqüência, o sucesso escolar atinge, geralmente, apenas um membro da fratria. Este sucesso se realiza “sem os pais ou mesmo contra eles”, com suas “reticências ou franca oposição” (TERRAIL, 1990, p. 230).

É interessante destacar que, para o sociólogo francês, no caso dessas famílias, sem uma atenção familiar verdadeiramente sustentada, os próprios estudantes “vão se revelar admiravelmente obstinados a vencer” (TERRAIL, 1990, p. 235). A gênese dessa auto-determinação, segundo o autor, tem início na infância e remonta, portanto, à escola primária.

A disposição do filho se enraíza, por um lado, nas histórias particulares de relação com os pais, e por outro, numa confrontação brutal com as diferenças de classe dolorosamente vividas no processo de escolarização. Uma consciência de injustiça social nasce muito precocemente quando da convivência, por exemplo, com colegas cujos pais não são analfabetos como os seus. Nesta idade é “difícil não viver uma inferiorização de classe como um problema individual” (TERRAIL, 1990, p. 236). O sucesso escolar é vislumbrado como uma possibilidade de revanche.

O caso de João, guardadas as especificidades de cada caso, parece muito similar aos descritos por Terrail. Suas ações e disposições é que parecem ter engendrado sua escolarização e, assim, constituído o traço forte que o fizeram perseverar na escola, mesmo em condições sociais e culturais adversas, a saber: situações de humilhação social vividas no ambiente escolar; “dupla solidão” (LAHIRE, 1997) experimentada tanto no ambiente escolar

como no familiar, e que lhe causaram/causam muito sofrimento; pressão da família para que ele se dedicasse integralmente ao trabalho; dificuldades materiais que, a todo momento, puseram em risco a sua sobrevivência no sistema escolar. Apesar disso, esse jovem não se deixou sucumbir, mesmo com uma interrupção no fluxo escolar e uma reprovação no primeiro vestibular a que se submeteu.

Na gênese da forte determinação de João, encontra-se, a meu ver, uma vontade de aprender e um desejo de emancipação cultural e social, pela via da escola. O desejo de ascensão social foi construído, por João, a partir de referências externas ao universo familiar: duas senhoras, vizinhas e coincidentemente professoras, pertencentes a um universo cultural e social diferenciado daquele de sua família, com as quais ele interage e desenvolve relações de amizade.

Entretanto, como esse *sentido da escolarização* não é compartilhado pela família, isso tem ocasionado-lhe confrontos intergeracionais e custos subjetivos. Ao mesmo tempo em que deseja superar a condição da família, ele se angustia por não ter esse esforço “autorizado” pela mãe e pelos irmãos, e por estar se afastando simbolicamente da vida familiar.

Por último, cumpre registrar que, no relato de João, sobressaíram, de forma marcante, interfaces entre a cultura do ‘mundo dos seringais’, onde se deu a socialização primária desse estudante, e o seu percurso escolar. Como vimos, a inserção na escola representou, para João, o encontro com a desigualdade social, causando-lhe “humilhação social” (GONÇALVES FILHO, 1998; BARBOSA, 2004; PIOTTO, 2007). O modo de falar característico da sua cultura de origem constituiu uma fonte adicional de dificuldades enfrentadas por ele, durante toda a educação básica, e está presente também em sua inserção no curso de Direito, que constitui um espaço acadêmico em que a desenvoltura e o padrão culto da linguagem são ainda mais valorizados do que no conjunto do sistema educacional, de um modo geral.

4.1.5 José: uma difícil inscrição no afeto familiar

José tem 29 anos, é da cor parda e cursava o terceiro semestre de Direito, à época da pesquisa. Ele é o quarto numa fratria de oito irmãos, sendo seis homens e duas mulheres.

Reside com a mãe (separada do pai desde 1992), um irmão e três sobrinhos – “filhos de uma irmã mais nova que os deixou com a mãe quando casou novamente” –, numa casa simples, localizada no mesmo bairro em que a família se instalou quando migrou para Rio Branco. É um bairro pobre, com pouca infra-estrutura, embora seja um dos mais antigos da cidade. Do salário de José, em torno de R\$ 1.400,00 – como servidor da área de segurança do Estado – provém o sustento de toda a família.

O encontro com esse estudante ocorreu na sala cedida pelo coordenador do curso de Direito, no espaço da UFAC. A visita à sua residência, para entrevista com a mãe, D. Das Dores, foi intermediada por ele, em dia e horário que lhes eram convenientes, uma vez que ele fazia “questão” de estar em casa para receber a pesquisadora.

A história social e escolar da família é abordada nos relatos de D. Das Dores e de José. A família residia num seringal, no município de Plácido de Castro, na fronteira com a Bolívia. José nasceu prematuro e doente, o que exigia que o pai o trouxesse para atendimento médico em Rio Branco, com uma certa regularidade. O acesso à capital, à época, era tão difícil que a família concluiu, quando ele tinha por volta de dois ou três anos, que “já não dava mais pra continuar naquele lugar”. Seu nome, inclusive, é resultado de uma promessa de D. Das Dores para que ele sobrevivesse. Esse período parece ter marcado sua constituição física e, de algum modo, sua identidade. Ao falar de sua ocupação atual, ele fez questão de dizer “por incrível que pareça [referindo-se à sua aparente fragilidade física], eu sou policial civil”.

Os avós paternos e maternos, já falecidos, foram seringueiros, em colocações próximas à que a família residia, no mesmo seringal. Mas, tanto José quanto D. Das Dores não sabem dizer onde eles nasceram: “acho que foi por lá mesmo, nunca vi eles falando sobre isso”, diz ela. Eles eram analfabetos. O pai de José estudou até a segunda série do ensino fundamental e a mãe “mal assina o nome”. Não há, portanto, história de escolaridade longa na família. José é o primeiro a ingressar no ensino superior, e o único até o momento.

Quando mudou para Rio Branco, o Sr. Manoel conseguiu um trabalho como servente de pedreiro, passando depois a ser pedreiro. Na narrativa de José, evidencia-se que a expectativa do pai era a de que os filhos seguissem essa mesma trajetória: “meu pai olhava pra gente e via nos filhos homens mais seis pedreiros. Isso me marcou muito. Por ele, todos nós tínhamos virado servente de pedreiro e depois pedreiro”.

Com essa expectativa sobre os filhos, não é de estranhar que a escolarização deles fosse um dos pontos de discordância entre o casal. Diferentemente do marido, D. Das Dores queria que os filhos estudassem – “mas, ela não pensava em vestibular, essas coisas, nem sabia que existia. Acho que pensava até o segundo grau, pra que a gente ocupasse um trabalho menos pesado do que o deles” – e, dentro do possível, se mobilizou para que todos fossem para a escola na idade correta.

Quando José tinha doze anos, a mãe decidiu se separar. As brigas entre o casal eram tão constantes que, mesmo não gostando da separação, ele teve “consciência de que era a melhor coisa que ela estava fazendo”. O pai se recusou a sair da casa, “o único bem que a família tinha e que foi comprada com o dinheiro do que apuraram com o que tinham no seringal”. Mesmo assim, não suportando mais a violência do marido, D. Das Dores alugou uma casa, no mesmo bairro, para onde mudou com todos os filhos. Para dar conta do sustento da prole, ela, que já trabalhava em serviços terceirizados de limpeza, “passou a trabalhar em até três lugares”.

Nossa! Minha mãe era demais! Ela nos criou praticamente sozinha. Meu pai era uma pessoa muito dura, fechada. Depois que separaram ele se afastou. Raras vezes... a gente tinha que ir lá, pedir muito. Tanto que até hoje boa parte dos meus irmãos não falam com ele. O meu irmão mais velho, por exemplo, há tempos que não fala com ele. Meu pai foi muito omisso. Era violento também. Hoje vejo tudo isso como ignorância, né?

Quando completou sete anos, José foi matriculado na mesma escola em que já estudavam os irmãos mais velhos, num bairro vizinho ao seu. Todavia, o contato inicial com a escola foi dificultado pela sociabilidade restrita imprimida pela família. Preocupados em não deixar os filhos “se perderem na cidade”, Sr. Manoel e D. Das Dores criaram os filhos “com rédea curta”: não permitiam que brincassem na rua e nem os levavam para passeios. Esse rigor era de tal ordem que José foi criado, até os sete anos, convivendo apenas com a família, dentro de casa.

A estratégia usada por essa família remete, consideradas as especificidades de cada caso e as diferenças de contexto, àquelas identificadas por Terrail (1990) como “fechamento familiar”, as quais, no caso de José, apresentaram aspectos contraditórios em seu desenvolvimento. Se, por um lado, favoreceram a que ele se dedicasse mais aos estudos, durante toda a educação básica, desenvolvendo um gosto pela leitura e um autodidatismo; por outro, ocasionaram-lhe dificuldades de relacionamento interpessoal que prejudicaram

sobremaneira a sua convivência com os colegas e com os professores, e também o aprendizado dos conteúdos escolares, conforme se pode extrair dos seguintes trechos de seu relato:

Comecei a gostar da escola só a partir da quarta série. Antes passava arrastado, e não era por ser burro, não. A dificuldade era de relacionamento com as pessoas. Lembro que não falava com ninguém. Até na hora do intervalo não saía nem pra merendar.

Isso [a timidez] ajudava, porque daí ficava na sala resolvendo os exercícios, relendo os textos. Mas, também, dificultava muito. Ficava cheio de dúvida, mas não tinha coragem de perguntar. Ficava mudo e quase estático na sala de aula. Tive até um problema seríssimo com a professora da quarta série. Ela me mandava ler ou ir ao quadro e eu – por mais que desejasse – não conseguia me mover.

Quando concluiu a quarta série do ensino fundamental, José foi matriculado numa escola do mesmo bairro em que morava, porque a anterior ofertava apenas as séries iniciais desse nível de ensino. Na nova escola ele passou a se sentir um pouco melhor, no que se refere aos relacionamentos interpessoais, embora as amizades só tenham acontecido no ensino médio.

O pessoal era todo do bairro... eram conhecidos dos meus irmãos. Daí me senti bem melhor. Comecei a quebrar a timidez. Até a quarta não fiz amigos, era muito isolado. Tinha uma menina que sentava na minha frente e de vez em quando virava pra falar comigo, eu só respondia o que ela perguntava e ainda assim, vermelho de vergonha! Tinha sério problema mesmo para me comunicar com as pessoas. Hoje em dia isso está bem melhor. Na época era um drama.

Nessa escola, José estudou da quinta à oitava série. A escola tinha sérios problemas administrativos, sendo o mais grave, na opinião dele, a falta de professores, que eram encaminhados pela Secretaria de Educação somente no meio do ano e, por isso, não trabalhavam o conteúdo previsto, nem cumpriam a carga horária obrigatória. Como não gostava de sair de casa, José acabou intensificando os estudos, nesse período, e assim compensou as deficiências da escola:

Da quinta à oitava, acho que foi o período que mais me dediquei aos estudos. Ficava sem aula, porque não tinha professor, mas como tinha dificuldade de relacionar, não gostava de sair, então ficava em casa estudando. A mãe saía para trabalhar, meus irmãos iam jogar bola e eu ficava estudando, lendo, antecipando trabalhos.

Ao concluir o ensino fundamental, José precisou mudar de escola, uma vez que ela não oferecia o ensino médio. Ele desejava estudar numa escola estadual, tradicional, no centro da cidade: “onde todo mundo queria estudar, né, porque era tida como a melhor”. Mas, como não conseguiu vaga, teve que se contentar com uma escola localizada num bairro próximo ao seu, também no segundo distrito da cidade.

Nessa escola – “pequena, com apenas cinco salas” – José cursou todo o ensino médio, e teve a sua melhor experiência escolar, em termos cognitivos e sociais. Conforme seu relato, os professores eram preparados, tratavam bem os alunos e davam orientações extensivas a assuntos “da adolescência”. Nesse contexto, José sentiu-se à vontade para participar das atividades escolares e para, aos poucos, se relacionar com as pessoas, desenvolvendo relações de amizade. Quando os professores organizaram um cursinho pré-vestibular, nos finais de semana, e começaram a conversar com os alunos sobre a escolha da profissão é que esse estudante, pela primeira vez, ouviu falar em vestibular e em universidade. Até, então, ele “nem sabia o que era isso. Queria apenas concluir o segundo grau pra sair procurando emprego”.

No caso de José, como seu desempenho era especialmente bom em Matemática e Física, o curso de Matemática mostrou-se como uma escolha natural. No entanto, embora tenha concluído o ensino médio em 2001, somente em 2003, é que ele conseguiu se inscrever ao vestibular. Isto se deu porque, à época, a família era mantida apenas por D. Das Dores e José não teve “coragem” de pedir-lhe dinheiro para pagar a inscrição no vestibular, e sequer sabia que tinha direito à isenção dada a situação socioeconômica da família.

Com o ensino médio concluído, José conseguiu emprego numa empresa de ônibus, como cobrador. E assim, em 2003, com seus próprios recursos, pode pagar a inscrição ao vestibular, sendo aprovado para o curso de licenciatura em Matemática, da UFAC. Com essa aprovação, José inaugurou o ingresso da família no ensino superior. Todavia, dada a ausência de capital cultural suficiente para entendê-lo e a preocupação com a sobrevivência material – agravada pelo desemprego da mãe em decorrência de uma recomendação médica –, esse acontecimento foi recebido por sua mãe com franca resistência, conforme sua narrativa:

Quando passei pela primeira vez no vestibular foi pra Matemática. À noite um colega foi lá em casa pra me dizer que eu tinha passado, aí a mãe, que tava dormindo, acordou e perguntou o que era. Eu contei. Ela disse, ‘*ah, tá. Mas isso trabalha em quê mesmo?*’ Ela nem sabia o que era vestibular. Achou que era concurso pra emprego! Aí, expliquei. Ela perguntou ‘*mas vai*

ter que parar de trabalhar? Se tiver, desiste logo disso'. Acho que recebi ali um banho de água fria!

A decepção deste estudante com a forma como a mãe tratou sua aprovação no referido vestibular remete ao caso de João, acima analisado. Tanto num caso como no outro, a resistência ou reprovação das mães em relação à aspiração escolar dos filhos, que decorre, como já abordado, do processo de internalização das chances objetivas (Cf. BOURDIEU, 1998b), provocou-lhes sofrimentos.

José cursou um período de Matemática e, apesar de “gostar da disciplina em si”, concluiu que o magistério não era o que queria. Então, parou e fez vestibular para Ciências Sociais, começando esse curso, no ano de 2005. Com esse curso ele se identificou e, para concluí-lo, só falta a apresentação da monografia, na área de Ciência Política, cuja elaboração foi interrompida porque, em 2007, já trabalhando na Polícia Civil, resolveu fazer vestibular para Direito.

Direito é um curso que vai me abrir possibilidades maiores. Se não tivesse a família para sustentar seguiria a profissão de cientista político. Mas como, depois que a minha mãe parou de trabalhar porque ficou doente, sou eu quem sustenta a casa, quero conseguir uma função melhor. E vejo o Direito como um campo mais aberto. Há uma disparidade grande quando se compara Ciências Sociais com Direito, em termos de vagas no mercado e de salário.

Em 2004, José prestou concurso para agente da Polícia Civil do Acre e foi aprovado, entre mais de trinta mil candidatos. Diferentemente das aprovações nos vestibulares de Matemática e de Ciências Sociais, a aprovação para um emprego público foi comemorada pela família, inclusive, pelos parentes mais distantes. E consolidou a posição desse estudante como provedor da família restrita e como referência material e social da família extensa, que sempre recorre a ele para sanar conflitos com a justiça e problemas financeiros.

Ainda não formei família e tenho até pensado em como vai ser, quando esse dia chegar. Meus irmãos já levam as suas vidas. Mas tem a mãe, um irmão mais novo e os sobrinhos. Virei a base da família... a referência mesmo. Minha família... é incrível... mas eles sempre recorrem a mim pra resolver problemas financeiros, brigas, conflitos... e isso me desgasta muito. Desde que entrei na Polícia, a família como um todo age assim... parentes me ligam pedindo dinheiro emprestado, um primo menor de idade se envolveu em um ato infracional e quer que eu o acompanhe nas audiências... só tem respeito por mim... é assim.

Para passar no vestibular de Direito, José suspendeu a escrita da monografia de Ciências Sociais e resolveu “estudar pra valer”. Inicialmente, formou um grupo de estudo com colegas da escola de ensino médio, mas, como todos já trabalhavam, houve incompatibilidade de horário. Então, em agosto de 2007, ele decidiu iniciar um curso pré-vestibular. Como não havia turma iniciando naquele momento, a coordenação do curso o inseriu numa turma que já estava estudando desde fevereiro. E, assim, ele precisou recuperar, por conta própria, o conteúdo que já havia sido abordado. Quando foi formada uma turma nova, ele foi chamado para mudar de sala, mas não quis. Havia estabelecido amizades na turma em que estava e, pela experiência escolar anterior, sabia que “onde estão as pessoas que gosto, prefiro ficar ali, porque sei que tudo flui melhor”.

Nesse grupo conheci pessoas bem inteligentes que já estudavam para o vestibular de Direito há três anos. Eu sempre havia estudado sozinho. Mas ali me senti estimulado e bem entrosado. Mesmo assim, além do curso, estudava até a madrugada, até o limite. Tive que me superar e daí o resultado foi a aprovação. Foi bom demais! Passei numa colocação melhor do que esperava.

Com a aprovação no vestibular para Direito, José experimentou um reconhecimento por parte dos parentes, dos colegas de trabalho e “até de pessoas desconhecidas”, que o parabenizaram. Porém, o reconhecimento por parte da mãe, tão desejado por ele, não veio. A mãe, quando soube por intermédio de uma sobrinha, não demonstrou nenhuma surpresa ou empolgação: “ele sempre passa mesmo!”

Apesar da felicidade que a aprovação no vestibular lhe proporcionou, José demonstrou sofrer com a “frieza” com que a notícia foi tratada por sua mãe. Por ser algo tão distante do horizonte escolar de sua família e tendo sido José sempre um bom aluno, D. Das Dores considerou natural o filho ser aprovado no vestibular. Tal reação se, por um lado, valorizou o histórico de bom desempenho escolar de José, por outro desconsiderou o enorme esforço feito por ele para conseguir a aprovação num dos cursos tradicionalmente mais concorridos do ensino superior acreano.

Até agora acho que a minha mãe valoriza muito mais a minha aprovação no concurso da Polícia Civil, que me deu um emprego público – o primeiro de toda a família – do que a aprovação no vestibular, mesmo pra Direito. Gente que até nem me conhecia me parabenizou. Impressionante! Em casa é que não dão muita bola, não. Todo mundo é meio frio. Acho que é porque não têm noção... não sabem o valor dessas coisas.

No relato de D. Das Dores, de fato, o emprego de José é muito enfatizado: “é o primeiro emprego público de toda a família”, “tem salário certo, sem atraso, todo mês”, “não tem essa coisa de ser mandado embora”. A valorização desse emprego, por parte dessa mãe, decorre das condições objetivas da família e das perspectivas futuras de vida que estas lhe permitem vislumbrar. Impedida de continuar prestando serviços na área de limpeza, em razão de doença, aumentou sua preocupação com a manutenção de si própria e da família. O presente tornou-se ainda mais vulnerável e o futuro ainda mais incerto.

No curso de Direito, José formou um grupo de amigos logo nos primeiros dias: “adivinha como formamos esse grupo?”, pergunta ele à pesquisadora, para responder em seguida: “andando de ônibus. Acho que somos os únicos da sala a usar esse meio de transporte pra vir pra universidade”. Esse grupo, dada a identificação social, acabou criando um vínculo forte e importante para a realização, em conjunto, dos trabalhos acadêmicos.

O ingresso no curso de Direito significou para José o encontro com a desigualdade social, à medida que, nesse curso, diferentemente daquele que cursava anteriormente, a predominância de estudantes provenientes das camadas sociais superiores, que é estatisticamente evidenciada (cf. capítulo 3), salta aos olhos. Mas, ao que parece, com este estudante, ocorreu um desfecho diferente daquele ocasionado em João:

Quando entrei aqui, de cara a gente já vê as diferenças entre os alunos. Se nas Ciências Sociais o nível era padronizado, aqui os colegas são mais novos e mais abastados. Pra ter uma idéia, uma colega fez dezoito anos esses dias e o pai dela deu um Corolla de presente. Imagina! Agora, isso não me diminui, não. Pelo contrário.

O desempenho acadêmico de José, no curso de Direito, tem sido satisfatório. Ele vem obtendo aprovação em todas as disciplinas. Sua única queixa diz respeito à desatualização do acervo de Direito disponível na biblioteca, o que requer dos alunos um investimento constante na aquisição de livros. Investimento esse que se coloca para além das possibilidades dos alunos com fraco capital econômico e serve para explicitar a desvantagem nas condições de permanência destes em relação aos estudantes mais abastados, como ele próprio evidencia:

[...] 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.

Os traços da configuração singular

Após o relato da história social e escolar de José, resta interpretar os traços gerais que compõem, de forma relacional e em interdependência, a configuração singular que constituiu esse percurso escolar improvável.

Nos relatos de José e de sua mãe, evidenciou-se que houve, por parte dela, um projeto de escolarização dos filhos que não era compartilhado pelo marido que, ao contrário, via em cada um dos filhos homens um capital econômico, isto é, uma força de trabalho a ser consumida o mais rapidamente possível. Entretanto, dadas as condições objetivas de existência vividas por essa família, a expectativa de D. Das Dores com a escolarização dos filhos era a de que eles estudassem apenas o suficiente para conseguir um trabalho mais leve e melhor remunerado do que o seu.

Com esse propósito, D. Das Dores matriculou os filhos na escola, sempre na idade apropriada e, nos anos iniciais do ensino fundamental, empreendeu um grande esforço para mantê-los na escola, dado que, com a separação do marido, ela assumiu sozinha o sustento da prole. Nesse esforço, incluiu-se a adoção de práticas socializadoras – no plano da ordem moral doméstica – como o controle rigoroso das saídas e das amizades dos filhos que provocaram um “fechamento familiar” semelhante, de certo modo, ao relatado por Terrail (1990) em relação às famílias que compõem o grupo A, no estudo por ele realizado, conforme já abordei acima.

O estudo de Silva (1999) também ressaltou a adoção de práticas dessa natureza, como forma de evitar que os filhos se “perdessem” na Maré, um complexo de favelas na cidade do Rio de Janeiro. Todavia, nesses casos, com desfechos diferentes do que aconteceu com José. Como vimos, a estratégia usada por seus pais trouxe impactos contraditórios no seu desenvolvimento, ao mesmo tempo favoreceu-lhe a constituição de disciplina, aplicação nos estudos, gosto pela leitura e autodidatismo, ocasionou-lhe dificuldade de relacionamento interpessoal. E, assim, revelou dificuldades que pais migrantes enfrentam ao educar os filhos para uma realidade que eles próprios ainda desconhecem, como assinala o estudo de Gomes (1992), anteriormente abordado.

Nesse contexto, José é o único de sua fratria a ter uma escolarização longeva. De onde se pode inferir que as disposições acima mencionadas foram fundamentais para fazê-lo

permanecer na escola durante o ensino fundamental – enquanto os irmãos mais velhos não chegaram a concluí-lo – e foram ainda mais necessárias quando expirou a “autorização simbólica” da mãe, aumentando sua pressão para que ele se dedicasse integralmente ao trabalho.

Na gênese de suas disposições encontram-se uma relação não-utilitária com o saber e o sentido da escolarização como emancipação social e cultural. Todavia, como esse sentido foi apenas parcialmente compartilhado pela mãe, uma vez que o acesso ao ensino superior ocorreu sem a sua “autorização”, os confrontos intergeracionais decorrentes têm feito José sofrer. Esse sofrimento é exteriorizado na queixa recorrente à “frieza” da família, em relação aos seus êxitos escolares e à resistência em relação à sua aspiração de escolaridade longa: “se for [atrapalhar o trabalho], desiste logo”.

A trajetória de José até o ensino superior foi marcada pelo esforço, pela determinação e, sobretudo, pela solidão. Tendo se descrito como tímido e considerado que tinha “problema de relacionamento”, no entanto, a partir do ensino médio passou a se sentir mais à vontade com as pessoas, o que lhe possibilitou desenvolver relações interpessoais mais duradouras. Essa mudança decorreu, conforme seu relato, do ambiente favorável dessa escola que passa a constituir uma referência importante do prolongamento de sua escolarização e dos novos rumos que tomou a sua trajetória social.

4.1.6 Isaac: uma trajetória escolar engendrada na determinação

Isaac tem 31 anos, é da cor parda e cursava o terceiro semestre do curso de Direito, à época da entrevista. Atualmente, é servidor de uma escola pública e ainda reside com os avós paternos, que o criaram, num bairro popular, na periferia da cidade, onde a família mora desde que migrou para Rio Branco, há quase trinta anos.

O encontro com esse estudante, para a entrevista, ocorreu em seu ambiente de trabalho, por sugestão dele, o que fez com que seu relato fosse interrompido, em alguns momentos, para que ele atendesse às demandas de seu superior. O encontro com os avós de Isaac foi intermediado por ele e realizou-se na casa da família.

Quando Isaac nasceu, num município do interior, sua mãe tinha apenas quatorze anos. Sem condições para criar o filho, ela o deu a seus avós paternos, que o criaram desde recém nascido. Este fato, ao que parece, marcou o desenvolvimento desse estudante e sua trajetória escolar, à proporção que, para se diferenciar do pai, a *noção de responsabilidade* ou o que classifica como *a falta de* passa a ser um parâmetro central em sua vida e nas expectativas sobre as pessoas, incluindo, os professores.

Meu pai não foi homem para assumir e formar uma família. Então, meus avós paternos me criaram. Daí fui criado como irmão do meu pai. Aprendi a chamar o meu avô de pai e minha avó de mãe. Não é a mesma coisa. Meus avós não me deixaram faltar nada [em termos materiais]. Mas, os avós não têm aquela coisa que pai e mãe tem. Os avós não te dão limite. Até na escola mesmo ‘cadê teu pai e tua mãe? Só vêm os avós?’

Na época, o avô de Isaac já era funcionário de um órgão público, em função subalterna. Mas, antes, havia trabalhado num seringal localizado às margens do rio Envira, onde também nascera. A avó sempre cuidou dos afazeres domésticos. Quanto aos avós maternos, Isaac sabe apenas que também nasceram em seringal, no mesmo município. Mas, teve com eles pouco contato. Dos avós, o único que sabe ler e escrever é o avô paterno, Sr. Vicente. Por parte da linhagem paterna, o Sr. Vicente esclarece que os bisavós de Isaac nasceram no Rio Grande do Norte e no Ceará, vieram para o Acre na época áurea da borracha e se instalaram num seringal, no município de Feijó. Eles eram analfabetos.

Isaac, portanto, é o primeiro de sua família a ingressar no ensino superior. Ele cursou toda a educação básica em escolas públicas, no município de Rio Branco, onde a família já residia. Aos sete anos, foi matriculado na primeira série do ensino fundamental, numa escola nas imediações de casa, onde permanecer até concluir a oitava série. No ensino médio decidiu, sozinho, mudar para uma escola no centro da cidade, porque escutava falar que ela possuía melhor qualidade.

No ensino fundamental, Isaac experimentou uma reprovação na quinta série que aconteceu porque, conforme seu relato, estava à época muito envolvido com futebol amador e faltou às provas finais: “meu avô era muito meu ‘amigo’... ele falou assim ‘tem prova, mas se quiser ir jogar futebol tu vai’ [rindo]. Nem fui pedir outra chance, recuperação, sei lá. Eu estava errado e pronto. Então, fiquei reprovado”. No entanto, seu desempenho escolar, apesar dessa reprovação, foi satisfatório nas demais séries do ensino fundamental e também no ensino médio, embora ele não se considere um aluno estudioso. Ao contrário, diz até que era

disperso, mas obtinha notas excelentes nas disciplinas que chamavam a sua atenção e despertavam seu interesse.

Tirava sempre dez em Matemática e nas outras me saía bem quando queria. [...] quando o professor era bom. [...] Eles eram bons quando tinham um senso de responsabilidade muito grande, eram exigentes, e eu percebia que eles tinham conhecimento do que estavam falando, tinham segurança. [...] Gostava de me sentir desafiado pelo professor. Era assim, quando queria, tinha bom desempenho, tinha essa facilidade... mas, *só* quando queria.

A trajetória escolar de Isaac é relatada pelos avós, Sr. Vicente e D. Nazaré, como um percurso tranqüilo, posto que o neto “não deu trabalho na escola pra gente, não. A gente nunca foi chamado lá pra ouvir reclamação de comportamento dele. Sempre foi um menino muito responsável”, como diz D. Nazaré, acrescentando que “ele sempre resolveu as coisas dele sozinho, nunca foi de ficar reclamando, trazendo problemas”.

Na narrativa do estudante, percebe-se também que ele desenvolveu uma forma muito peculiar de se relacionar com o Outro: com respeito, mas sem intimidades:

Sempre me relacionei bem com as pessoas... não tenho nenhum episódio de conflito, mas sempre preferi manter uma certa distância, nunca gostei de relações muito próximas. Me aproximo apenas de quem, de fato, eu respeito. Na escola, tive uma boa relação com os colegas, sem muita proximidade porque não gosto muito disso e nunca fui íntimo de professor. Até hoje tenho essa dificuldade. A impressão que tenho é que se você der brecha, as pessoas vão exagerar, ‘passar o pé adiante’ como se diz.

Com a conclusão do ensino fundamental, Isaac decidiu cursar o ensino médio apenas para não ficar parado, já que não tinha conseguido trabalho, como intencionava. Mas “já que era pra fazer”, conseguiu matrícula numa escola tradicional, localizada no centro da cidade, por ser tida como “melhor” do que as existentes nas proximidades de casa. Como essa decisão envolvia um custo financeiro para a família, face à necessidade do uso de transporte coletivo, ele consultou os avós que concordaram.

A possibilidade de ingresso no ensino superior só foi cogitada por Isaac na terceira série do ensino médio, quando a escola começou a discutir com os alunos questões relativas ao vestibular: “ali é que me dei conta de que teria que cursar uma faculdade pra ter uma condição social melhor. Até ali só pensava em concluir o segundo grau, nada além. Tinha pressa em começar a trabalhar e parar de depender dos outros”. Então, como gostava muito de Matemática e seu desempenho era considerado excelente nessa disciplina, ao concluir o

ensino médio, em 1996, Isaac se submeteu ao vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática da UFAC, sendo aprovado. cursou alguns semestres e logo viu que o magistério não era uma profissão que queria seguir. Decidiu, então, abandonar o curso, “não sem antes comunicar à coordenação”, mas estava decidido a ter uma formação em nível superior.

Ao iniciar o curso de Matemática, Isaac conseguiu trabalho na oficina de uma concessionária de veículos, onde foi responsável pelo setor de almoxarifado até assumir o cargo de assistente administrativo de uma escola, após aprovação em concurso público, em 2007. Ele relata que “não gostava” do trabalho anterior, mas ele lhe rendia o suficiente para as suas despesas pessoais e para uma ajuda mensal aos avós, “não que eles cobrassem isso, mas eu sabia que era o correto”. Porém, quando surgiu a oportunidade de um trabalho apenas em meio período, embora com remuneração menor do que a anterior, ele viu a oportunidade de retomar os estudos: “não queria fazer um curso superior apenas por fazer. E trabalhando até as sete da noite como fazia... não tinha jeito”.

Assim, em 2007, depois de alguns anos sem estudar, Isaac decidiu prestar vestibular para Direito, na UFAC. A escolha do curso resultou de uma análise feita por esse estudante, levando em conta aspectos acadêmicos e profissionais, mas também as chances de, a partir da formação, realizar o sonho de ascensão social:

Como também gostava das disciplinas de Geografia e História – mas, não na sala de aula... eram aulas maçantes, na base do decoreba... estudava mesmo essas disciplinas em casa – procurei me informar sobre os cursos nas áreas de humanas, oferecidos pela UFAC, porque não podia nem pensar em pagar faculdade, e ter que ir atrás de PROUNI ou financiamento... não é do meu feitio. Então, me decidi pelo Direito. [...] não há como negar que quem faz esse curso, e faz bem feito, tem acesso aos melhores empregos e salários.

Quando se inscreveu no vestibular para Direito, Isaac tinha consciência da elevada concorrência que iria enfrentar inclusive pelo fato de que as vagas, nesse curso, são ocupadas predominantemente por estudantes das camadas sociais superiores:

Quem passa são os alunos que estudaram em escola particular, que têm situação muito melhor do que a minha. Hoje existe toda uma discussão a respeito do acesso à universidade pública. Eu acho que a diferença é social e econômica, não racial. Eu acredito nisso. Se você pega duas pessoas, independente da raça, e uma veio de escola pública e outra de escola particular, é isso que vai pesar.

O fato, portanto, de ter conseguido aprovação nesse curso, contrariando as previsões estatísticas que, aliás, lhe são conhecidas, faz com que ele se veja como uma exceção e, além disso, como “um sobrevivente”, dadas as condições objetivas do seu meio de pertencimento social: “olha, onde me criei... só não havia coisa boa ali”.

Isaac relata que está gostando do curso de Direito e que nele tem tido um bom desempenho. As diferenças sociais entre os alunos são percebidas por ele, mas não o afetam. O mesmo ele não pode dizer das atividades em grupo: “tô estranhando mesmo. Não tive isso antes não”. Ele considera esse tipo de trabalho mais complexo, pois entende que trabalhar em grupo implica trabalhar em conjunto com quem se tem mais afinidade. No entanto, as “dificuldades de entrosamento” não constituem um problema de natureza cognitiva ou acadêmica, à medida que isto não o impede de trabalhar em grupo, “quando os professores não abrem a possibilidade de fazer sozinho”.

Emerge da narrativa desse estudante a percepção de que o diploma de Direito está inflacionado e que, para tirar proveito dele, terá de se distinguir pela competência: “o sujeito tem que ser bom. Não basta o diploma, não!” E, assim, seu foco tem sido os estudos, nos quais investe todo o tempo livre e o que sobra do salário. Mesmo considerando os preços dos livros fora de sua realidade, ele tem se esforçado para adquirir, pelo menos, os livros básicos de cada disciplina. E, além disso, adquiriu, recentemente, um micro computador e instalou *internet* para, nos horários vagos, realizar pesquisas e assim complementar os estudos acadêmicos.

Os traços da configuração singular

Nas narrativas deste estudante e de seus avós, sobressaiu que a trajetória escolar de Isaac prolongou-se em razão das ações desenvolvidas por ele próprio. Os avós de Isaac, embora tenham dado o apoio material necessário à sua escolarização e, de certa forma, acompanhado a sua vida escolar, tinham sobre ele expectativas restritas a questões de natureza moral: “ser um bom homem”, “não se desviar do caminho correto”, “ser honesto e trabalhador”, conforme seus relatos.

Assim, a participação dos avós na escolarização desse jovem parece um caso típico da presença “invisível” descrita por Viana (2005), num esforço de entender as formas de presença das famílias dos meios populares na escolarização longeva dos filhos que, ao serem

entendidas no contexto da mobilização escolar das famílias das camadas médias, parecem indicar a ausência da família nesses percursos.

O fato de ter sido “dado” aos avós e “criado” como irmão do pai, como vimos, contribuiu para que Isaac desenvolvesse uma *noção de responsabilidade* – ou do que classifica como *a falta de* – que parece ter marcado seu percurso social e escolar. Nesse processo, ele constituiu disposições de autonomia, disciplina, responsabilidade, autodidatismo e um distanciamento social, que se caracteriza por uma convivência social sem envolver intimidade. Desse modo, as expressões “por decisão própria” ou “sozinho” são recorrentes quando ele se refere aos momentos decisivos de seu percurso escolar, como por exemplo, a decisão de prosseguir os estudos, quando concluiu o ensino fundamental; e de buscar matrícula numa escola distante do bairro onde mora, porque – já que teria que estudar – que fosse numa escola de melhor qualidade.

Nesse contexto, parece claro que a trajetória escolar de Isaac foi engendrada nas suas disposições de determinação e autonomia. Inicialmente sua escolarização era pensada até a conclusão do ensino fundamental, foi estendida para o ensino médio – “apenas para não ficar parado” – e prolongou-se para o ensino superior porque na última série do ensino médio ele percebeu que o desejo da independência financeira passava pela escola. Assim, ingressou primeiro num curso de licenciatura e abandonou-o, após alguns semestres, depois de concluir que “não queria ser professor”, ocasião em que já estava trabalhando, em tempo integral. Em 2007, trocou o antigo emprego por outro, público, com remuneração menor, mas que, por ser apenas meio período, possibilitaria cursar o ensino superior “sem ser apenas por fazer”. A escolha do curso de Direito obedeceu a critérios racionais: a profissão o atrai e abre possibilidades para melhores empregos, entendidos como os que melhor remuneram, desde que “o sujeito seja competente mesmo”.

Nesse contexto, verifica-se, por parte deste estudante, a constituição de estratégias favorecedoras de seu percurso escolar, como a escolha da escola no ensino médio e a troca de um emprego com remuneração maior, mas em tempo integral, por outro, com menor ganho, mas em tempo parcial, porque lhe permitiria cursar o ensino superior em melhores condições de aproveitamento. Tais estratégias revelam conhecimento do jogo escolar e sua disposição de nele investir, e fundamentam-se no sentido de emancipação social que Isaac atribui à escolarização em nível superior.

4.1.7 Francisco: “sobrevida” escolar “apesar” da família

Francisco tem 36 anos, é da cor parda e, no momento da entrevista, cursava o terceiro semestre do curso de Direito, à noite, e concomitantemente, o quinto de licenciatura em Física, no turno vespertino, ambos na UFAC. Ele nasceu num seringal, localizado num pequeno município do interior acreano. Atualmente, é vigilante de um órgão público, onde trabalha somente nos finais de semana e feriado – uma espécie de concessão dessa instituição para permitir seus estudos. Ele é casado há dez anos e têm duas filhas, uma delas recém nascida e a outra com um ano e seis meses de idade.

O encontro com esse estudante, para a entrevista, ocorreu na biblioteca da UFAC, no intervalo entre as aulas do curso de Física e as de Direito. A entrevista com seus pais foi intermediada por ele e realizou-se na casa deles, localizada no mesmo bairro em que Francisco mora, na periferia de Rio Branco.

O Sr. Paulo foi seringueiro e tanto ele quanto a esposa, D. Albanízia, apenas “desenham o nome e lêem a Bíblia”. Eles tiveram sete filhos, sendo cinco homens e duas mulheres. Um dos filhos homens já é falecido. Francisco é o penúltimo da prole. Todos eles freqüentaram a escola, quando crianças, mas apenas Francisco concluiu o ensino médio e ingressou no ensino superior.

A família mudou-se para a cidade há mais de trinta anos, pelas mesmas razões que provocaram o êxodo rural (já abordadas no capítulo 2), como nos diz o Sr. Paulo: “Não havia mais o que fazer ali. A gente ficava dando murro em ponta de faca, como se diz. Não ia pra frente não. Dava dó ver os filhos tudo judiados”. Em Rio Branco, ele comprou uma casa perto dos parentes e dos conhecidos que tinham vindo antes e, neste local, moram até hoje.

Quando chegaram à capital, o Sr. Paulo foi trabalhar na construção civil, mas, por um tempo, aliou essa atividade com derrubadas nos seringais e nas fazendas, para aumentar a renda da família que, todavia, se manteve insuficiente: “foi uma época dura, de muita necessidade”, como salienta D. Albanízia. No final dos anos 1980, por influência de políticos locais, ele e a esposa tornaram-se servidores públicos. Ele como gari da Prefeitura Municipal, emprego do qual se aposentou no ano passado, por idade, e ela como servente de uma escola do Estado, onde continua ativa.

A fase mais difícil na vida da família aparece no relato de Francisco, como pano de fundo para enfatizar a união dos pais como o elemento que estruturou a vida doméstica:

Fome a gente nunca passou. Mas a casa era um cômodo só, dormia todo mundo junto, sem privacidade nenhuma. Faltava calçado, roupas, material escolar... Mas, olhando pra trás, sei que o que fez com que a gente não se revoltasse com aquela vida e se perdesse... é que os meus pais nunca separaram. À noite eles estavam em casa, dormindo junto com a gente. Então, acho que esse fato foi muito importante. Passava pra gente um sentido de família, de algum modo.

Francisco iniciou seus estudos somente aos oito anos, numa escola pública, perto de sua casa. D. Albanízia justifica que não matriculou o filho na idade certa, como havia feito em relação aos mais velhos, porque perdeu a data da matrícula, “estava trabalhando [à época numa empresa de serviços de limpeza] e se perdesse um dia de trabalho ele seria descontado do salário... e naquele tempo não é como hoje não... tinha que perder um dia inteiro pra isso [matrícula]”. Já para Francisco, o atraso no início da sua escolaridade foi visto como indício de que os pais “não estavam ligados nessa coisa de escola, não”. Então, no ano seguinte, ele mesmo foi à escola para matricular-se na primeira série do ensino fundamental, o que só foi concretizado após a ida da mãe à escola, convocada pela diretora, mas demonstra as disposições de determinação e de autonomia deste estudante:

Não podia ficar mais um ano sem estudar... veja só... eu era um nada de gente, mas já sabia que tinha que estudar se quisesse ser alguma coisa. [...] Eu sabia disso não porque ouvisse em casa, como já disse, a impressão que dava era que para os meus pais tanto fazia... ouvia notícias na televisão, me imaginava desenvolvendo tal profissão que via num programa ou outra profissão que via em outro.

Cabe reter a contribuição da mídia televisiva na ampliação do universo cultural de Francisco e na constituição de disposições favorecedoras de sua permanência no sistema escolar, o que remete a um estudo desenvolvido por Setton (2005), já abordado anteriormente.

A inserção de Francisco no trabalho se deu muito precocemente. Aos sete anos ele começou a acompanhar os irmãos maiores na venda de refrescos e de estrume e, também, limpando quintais. Aos doze anos, passou a realizar essas atividades sozinho. Com o dinheiro apurado, ele conseguia prover, “por conta própria”, parte de suas necessidades mais imediatas, como comida, material escolar e vestuário. A entrada precoce dos filhos no trabalho contava com a aprovação dos pais, como nos diz o Sr. Paulo: “Eles começaram cedo [a trabalhar], ainda menino, mas trabalho não faz mal a ninguém, não! Eles tudo aprenderam a

ser homem assim, no trabalho”. Percebe-se que, para essa família, dadas as condições objetivas de existência, há uma valorização do trabalho ainda que em detrimento da escolarização: “eles acabaram desistindo da escola... não conseguiram levar as duas coisas, não”. Romanelli (1997) assinala que, nas camadas populares, o trabalho é visto como uma atividade que ocupa o tempo e disciplina o adolescente, exigindo-lhe responsabilidade, o que o conduziria à trilha da boa conduta. Tal percepção, de certo modo, parece ter sido internalizada pelos pais de Francisco.

Apesar da concomitância estudo-trabalho e da reprovação na primeira série do ensino fundamental – “por que não tinha... não entendia direito o que era os estudos” –, Francisco cursou todo esse nível de ensino na mesma escola, localizada próximo de sua residência. Quando concluiu a oitava série decidiu, por conta própria, mudar para uma escola no centro da cidade, por ser considerada de boa qualidade. Os pais ficaram sabendo dessa mudança somente quando o viram com o uniforme da nova escola: “era bem dele esse tipo de coisa. Se precisava de alguma coisa, ele não esperava por ninguém, não. Resolvia tudo sozinho, desde pequeno. Sempre achei bonito isso nele”, ressalta D. Albanízia.

Na nova escola ele passou a estudar à noite e, na primeira série do ensino médio, ficou novamente reprovado. Essa reprovação decorreu, conforme sua narrativa, de fatores diversos: defasagens de conteúdo, falta de condições de estudo e hábitos inadequados, como a bebida alcoólica.

Estava na adolescência, já estava começando a beber e não tinha condições pra estudar. Trabalhava o dia inteiro e, além disso, não encontrava espaço em casa pra estudar. Lá [em casa] era tudo aberto, um vão só. Dormia todo mundo amontoado. Sabe como é? A gente não tinha essa idéia de biblioteca ainda. Então, rodei. Não consegui acompanhar. Naquele tempo reprovava mesmo, não é como hoje, não, em que não precisa nem fazer final se tem média cinco. Vê se pode! Tinha que repetir o ano todinho. Então, fiquei.

No segundo ano do ensino médio, o rendimento escolar de Francisco foi substancialmente melhorado e ele conseguiu aprovação, por média, em todas as disciplinas. Essa alteração resultou, segundo ele, de mais uma mudança que efetuou em sua vida, também “por conta própria”: passou a freqüentar assiduamente uma igreja evangélica. Os pais, que eram/são católicos, não se opuseram à mudança. Na terceira série, Francisco mudou novamente de escola, porque queria estudar no turno da manhã, a fim de freqüentar os cultos da igreja, que funcionavam à noite. Como vinha do ensino noturno, ele relata que enfrentou

nessa escola – mais tradicional na oferta do ensino médio do que a anterior – dificuldades para acompanhar a turma da manhã. Então, pediu transferência para o turno vespertino, que era, em sua opinião, “mais *light*”.

Em 1993, Francisco concluiu o ensino médio, mas sequer prestou vestibular porque ficou “desorientado” com o assassinato do irmão mais novo do que ele. Esse acontecimento é lembrado nas narrativas de Francisco e dos pais como desencadeador de uma fase “bastante difícil” na família. Em 1995, Francisco, já um pouco recuperado da perda do irmão, decidiu prestar vestibular para Análise de Sistemas, na UFAC, mas não conseguiu aprovação. Em 1998, já casado, fez vestibular para Engenharia Florestal e passou. Todavia, no mesmo período, ele foi aprovado também num concurso da instituição pública em que trabalha até hoje, para o cargo de vigilante. E entre o curso, que funciona em horário integral, e o emprego, ele optou pelo segundo.

Em 1999, Francisco decidiu prestar vestibular para Direito, “porque queria *status*. Pessoal que faz Direito se dá bem. A realidade é essa”. Mas não obteve êxito. Em 2004, depois de cinco insucessos no vestibular para Direito, ele se deu conta de que, se tivesse tentado outra área, já poderia ter uma formação em nível superior. Então, nesse ano, fez vestibular para o curso de licenciatura em Física e conseguiu aprovação. Todavia, devido a um problema de ordem pessoal (que ele prefere manter em sigilo), esse curso só foi iniciado em 2007. Nesse mesmo ano, ele resolveu tentar novamente vestibular para o curso de Direito, na UFAC. Essa nova tentativa foi estimulada pela esposa que, àquela altura, também se preparava para prestar vestibular para o curso de Letras.

Aí me concentrei mesmo. Estudei pra valer. Acho que como nunca havia estudado antes. Queria dar a volta por cima. Nas vezes anteriores sempre tentei fazer cursinho, mas acabava estudando só alguns meses e desistia porque não conseguia pagar o curso todo. Dessa vez também não consegui pagar. Mas estudei sozinho pra valer.

A aprovação, finalmente, no vestibular para Direito, o deixou muito emocionado.

Tirei um peso por ter conseguido uma coisa que estava querendo há muito tempo. Quando falava em cursar Direito, algumas pessoas me incentivavam, mas outras diziam que eu estava perdendo tempo, pois nunca iria passar. Eu também, de certa forma, achava isso, mas sou um sujeito persistente e continuei tentando.

No depoimento dos pais de Francisco, sua aprovação no curso de Direito é muito enfatizada, apesar de suas aprovações anteriores para os cursos de Engenharia Florestal e de Física. D. Albanízia, dada a internalização da “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998b), atribui a Deus o ingresso do filho nesse curso, num momento em que ele estava precisando de estímulo para se reerguer socialmente: “então, Deus viu o sofrimento dele, né? E ajudou, deu forças pra ele estudar e conseguir essa bênção”. De fato, o ingresso no curso de Direito, na única universidade pública do Estado, parece ter elevado a auto-estima desse jovem:

Quando passei em Direito senti que estava dando a volta por cima... as pessoas passaram a me olhar de forma diferente, com mais respeito. Passar em Direito representa um status, um privilégio muito grande. Os professores do curso nos dizem isso o tempo todo, que é privilégio, que somos a nata. Nos outros cursos não vi isso. Isso começa a distinguir... e a gente internaliza isso. Aí fico pensando às vezes... e me sinto um sobrevivente, fui ao fundo do poço [quando teve o problema que não permite relatar], fui criado num bairro barra pesada. Mas isso dos meus pais nunca terem separado, foi muito importante. Eles não nos acompanhavam na escola, não havia essa preocupação, esse cuidado. Mas eles estavam sempre lá.

A mudança de escola no ensino médio e a entrada no curso de Direito, aparecem no relato de Francisco como espaços de encontro com a desigualdade social. Entretanto, se no ensino médio as situações de discriminação vividas provocaram-lhe sofrimento e solidão, no curso de Direito a convivência com a “nata da sociedade” não lhe afeta.

Na primeira escola [a do bairro] me sentia em casa. Na segunda, me sentia deslocado, diferente. Era uma escola mais tradicional, apesar de pública. Acho que por isso, por ser mais tradicional, estudavam lá pessoas com mais posses. A maioria tinha carro, moto... Na escola anterior ninguém tinha nada, as pessoas eram mais parecidas com a gente. Aí, não consegui me adaptar não... e não fiz nenhuma amizade mais duradoura nessa escola. Até os trabalhos eu acabava fazendo sozinho. E, ficava claro isso... os alunos que iam melhor vestidos, com material mais organizado, eram melhor tratados.

Acho que essas diferenças já não me deixam mal porque eu também melhorei de condição, já não sou mais tão pobre quanto era no início do segundo grau e... também é isso, já tenho experiência de universitário que adquiri nos outros cursos. Isso vai dando uma base também pra gente se movimentar na universidade e pra se sentir bem, mesmo num curso em que tá ali a nata da sociedade. E tirar daí o aprendizado possível.

Com efeito, o fato deste estudante lidar melhor, no presente, com as diferenças sociais e, por isso mesmo, não vivenciá-las mais como “humilhação social” (GONÇAVES FILHO, 1998), deve-se aos efeitos da “super seleção” (BOURDIEU, 1998) a que ele foi

submetido durante todo o *cursus* e que fizeram com que, no presente, suas diferenças em relação aos colegas sejam menores do que no passado. Desde que se tornou servidor público, ainda que em condição subalterna, Francisco vem transitando por meios sociais que antes lhe eram interditos socialmente. Assim, a forma como ele lida no presente com as situações que, no passado, lhe pareceram inferiorizantes, parece indicar que ele, nesse processo, vem alterando-se e, ao mesmo tempo, afirmando-se.

O caso deste estudante remete ao de Carlos, estudante de Medicina, cuja trajetória escolar foi investigada por Piotto (2007). Apesar de ter sofrido o golpe da humilhação social, Carlos também não sucumbiu a ele. Antes, a convivência com a desigualdade social foi vivida como possibilidade de crescimento pessoal.

A trajetória escolar de Francisco, como vimos, é a mais irregular dentre as aqui analisadas, sendo ele o estudante cujo ingresso, no curso de Direito, se deu mais tardiamente, aos trinta e cinco anos.

Os traços da configuração singular

Nas narrativas de Francisco e de seus pais, sobressaíram as ações desenvolvidas por ele em prol de sua escolarização. Sem poder contar com a gestão dos pais, no que se refere à sua escolaridade, de modo específico, e à sua sociabilidade, em termos mais amplos, ele, desde cedo, teve que tomar as decisões relativas à sua vida escolar e, também, social. Nesse processo, constituiu disposições como autonomia, determinação e perseverança que, sem dúvida, favoreceram sua trajetória escolar longa, ainda que marcada por reprovações e séria descontinuidade do fluxo escolar.

Desse modo, as expressões “por conta própria” ou “sozinho” são recorrentes em seu relato e não exprimem apenas força de expressão. Assim, ocorreu na ida à escola, aos oito anos de idade, para efetuar sua matrícula na primeira série do ensino fundamental, porque a mãe não o fizera no ano anterior; na escolha da escola em que cursou o ensino médio; na transferência de escola na terceira série desse nível de ensino, porque queria estudar pela manhã para freqüentar os cultos de uma igreja evangélica à noite; na transferência de turno, nessa mesma escola, quando percebeu que, no matutino, ele teria dificuldades para passar de ano; nas providências relativas à sua documentação pessoal (carteira de identidade e CPF); na mudança de orientação religiosa, quando passou a freqüentar uma igreja evangélica, sendo

que os pais eram/são católicos; na inserção precoce no trabalho para sanar, por conta própria, necessidades imediatas, como material escolar e vestuário. Tais disposições, sem dúvida, foram fundamentais à constituição da escolarização de Francisco que, apesar de acidentada, atingiu um nível do sistema de ensino ainda não alcançado por nenhum de seus familiares – o ensino superior – e pouco comum em seu meio de origem – o curso de Direito.

Na gênese dessas disposições encontram-se a relação utilitarista desse estudante com a escola e o saber, e o sentido da escolarização como única possibilidade de ascensão social, construído, desde cedo, pela contribuição da mídia televisiva, como anteriormente abordado.

4.2 O possível contra o provável

Se cada trajetória analisada demonstrou-se singular, no sentido de que a configuração social que lhe constituiu é única, seus atores estão inseridos em determinada cultura e sociedade que lhes oferece, ao mesmo tempo, limites e possibilidades, constrangimentos sociais e possibilidades de emancipação cultural e social. Neste sentido, suas trajetórias são, ao mesmo tempo, individuais e sociais, e não apenas revelam as vicissitudes que eles enfrentaram para ingressar em cursos superiores seletos, da única universidade pública do Acre, como também apontam elementos para reflexão sobre o acesso do estudante das camadas populares às universidades públicas.

Assim, se na primeira parte deste capítulo me ative à singularidade de cada uma dessas trajetórias e de suas configurações sociais, cabe agora, ao partir do dado particular, abrir caminhos para interpretações mais abrangentes (FONSECA, 1999). Tal possibilidade remete à sugestão de Bourdieu (2005b, p. 15), inspirada em Bachelard:

Não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’ [...] isto é, como uma figura em um universo de configurações sociais.

4.2.1 As condições socioeconômicas e escolares dos estudantes

Após a reconstrução das biografias escolares de Camila, Felipe, Thiago, João, José, Isaac e Francisco, e da análise dos traços que configuraram a singularidade de cada um desses percursos, cabe agora um cruzamento de dois conjuntos de indicadores das condições socioeconômicas e escolares destes estudantes.

O primeiro indicador refere-se à origem familiar dos estudantes, mais especificamente ao nível socioeconômico, considerando a profissão exercida pelos pais (e pelos avós de Camila e Isaac, que desempenharam esses papéis), a renda familiar e o nível de escolaridade de cada um dos membros do casal. A história de migração, que é comum em todas as famílias, será analisada mais adiante, no conjunto das discussões sobre os seus impactos nas trajetórias escolares investigadas.

Os pais dos estudantes nasceram em seringais e desenvolveram a atividade de extração do látex antes de migrarem para a cidade. Atividade que também foi exercida por seus avós. Os pais de Thiago e de José continuam inseridos em atividades manuais (marceneiro e pedreiro, respectivamente). O pai de João é falecido. Atualmente, o avô de Camila recebe o benefício de Soldado da Borracha, concedido pelo Governo Federal àqueles que se dedicaram à atividade gomífera, conforme assinalado anteriormente. O avô de Isaac e o pai de Francisco conseguiram empregos públicos, em funções subalternas, alguns anos depois de migrarem para a cidade e estão aposentados. O pai de Felipe é o único que possui nível superior, embora numa área de pouco prestígio social e também pouco remunerada, como é o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Por parte das mães, predomina uma baixa escolaridade e a realização de atividades subalternas, no caso das mães de João, José e Francisco, ou dedicação aos afazeres domésticos, no caso da mãe de Felipe e das avós de Camila e Isaac. A mãe de Thiago é, dentre as demais, a que possui um maior volume de capital escolar. Ela cursou até o ensino médio e, alguns anos depois de migrar para a cidade, conseguiu uma ocupação não manual (secretária de uma paróquia). A mãe de Francisco, embora em função subalterna, é funcionária pública.

Cabe ressaltar que a situação socioeconômica atual das famílias é superior à experimentada antes da migração e nos primeiros anos de adaptação à vida na cidade. A renda

mensal dessas famílias, atualmente, embora considerada baixa, à medida que inferior a quatro salários mínimos, provém do setor público, por meio de aposentadorias (percebidas pelo pai de Francisco e pelos avós de Camila e Isaac) ou de salário, no caso do pai de Felipe e da mãe de Francisco. O que, de certo modo, oferece-lhes uma segurança não experimentada por seus ascendentes, cuja vida no “mundo dos seringais” foi marcada pela submissão e negação dos direitos trabalhistas e sociais, como abordado no capítulo dois deste estudo.

No que se refere à escolaridade, verifica-se que esses estudantes se distanciaram significativamente das gerações ascendentes em termos de capital escolar. No caso de Felipe, o distanciamento do pai decorre do valor que o curso por ele freqüentado possui no mercado escolar e nos casos de Thiago, João, José, Isaac e Francisco eles são os primeiros de sua linhagem familiar a ingressar no ensino superior, e únicos, até o momento.

Em resumo, cabe reter dois pontos essenciais relativos à situação socioeconômica das famílias dos estudantes entrevistados: na maioria dos casos, pais e mães possuem fraco volume de capitais escolar e econômico, e dentre aqueles que possuem renda fixa mensal, ela provém do setor público (aposentadorias, benefícios sociais e salários).

O segundo indicador refere-se à trajetória escolar⁴⁸ desses estudantes, dando-se visibilidade ao fluxo das trajetórias; aos estabelecimentos de ensino freqüentados na educação básica; à escolha do curso de ensino superior e o vestibular; e à concomitância estudo-trabalho durante a educação básica.

O fluxo dos percursos da maioria dos estudantes pode ser caracterizado como fluente e linear até a conclusão da educação básica. Apenas nos casos de Isaac e Francisco ocorreram reprovações. A partir da conclusão do ensino médio e diante da necessidade de aprovação em exames altamente seletivos, como são os vestibulares para Medicina e Direito (cf. capítulo 3), somente Camila e Thiago conseguiram aprovação na primeira tentativa. Nos casos de Felipe e João as aprovações se deram na segunda tentativa, com a diferença de que, no caso de Felipe, ela se deu no ano seguinte ao do primeiro vestibular e, no caso de João, a segunda tentativa ocorreu somente alguns anos depois da primeira.

⁴⁸ Os tópicos considerados para análise da trajetória escolar baseiam-se naqueles trabalhados por Nogueira (2000; 2002). Trata-se, segundo essa autora, de se utilizar as etapas institucionalizadas de um itinerário escolar que pontuam a carreira escolar e compõem a trajetória escolar.

Nos casos de José, Isaac e Francisco a tentativa para aprovação no vestibular para Direito somente ocorreu após o ingresso deles em cursos menos concorridos da UFAC, como Matemática, Ciências Sociais e Física. O que parece revelar uma estratégia condizente com a internalização da “causalidade do provável” (BOURDIEU, 1998): a conquista de uma vaga no ensino superior, ainda que em cursos pouco concorridos, permitiria a esses estudantes alargar o horizonte do possível e, assim, fazer investimentos escolares mais arriscados.

Camila foi a única a freqüentar a educação infantil. Ela iniciou o ensino fundamental mais cedo, aos cinco anos de idade e, dado o percurso de excelência escolar, concluiu o ensino médio, também precocemente, aos quinze anos. Os demais estudantes iniciaram seu percurso escolar no ensino fundamental. João e Francisco tiveram atrasos no início de suas escolaridades. João começou a estudar aos dez anos, quando a família migrou para a cidade, e Francisco, aos oito anos. Felipe, Thiago e José concluíram o ensino médio aos dezessete anos e os demais com idades superiores à considerada modal.

Camila, Felipe e Thiago foram alfabetizados ainda em casa, antes de ingressarem na escola, o que favoreceu os seus desempenhos no ensino fundamental, como sobressaiu em seus relatos. Os dois primeiros foram alfabetizados por membros de suas famílias com formação para o magistério, como vimos uma tia paterna e o pai, respectivamente. Já Thiago foi alfabetizado pela mãe que, à época, havia cursado apenas o ensino fundamental. Os outros estudantes, que não freqüentaram a pré-escola e não puderam contar com orientações específicas para apropriação da leitura e da escrita, ao ingressarem na primeira série do ensino fundamental não sabiam ler nem escrever.

No Brasil, conforme Nogueira (2000, p. 128), a idade de ingresso na educação superior se constitui em um importante indicador para se analisar o passado escolar de um sujeito, pois há uma idade considerada “regular” para o ingresso nesse nível de ensino, que é 18 anos. Para essa autora, a idade evidencia a fluência e velocidade ou possíveis interrupções e atrasos que possam ter ocorrido no passado escolar de um sujeito, constituindo-se em uma medida temporal do itinerário escolar e um critério de excelência escolar, à medida que permite a observação da regularidade do fluxo de uma trajetória escolar considerando-se a idade com a qual se chega à educação superior.

Assim, considerando a idade de ingresso, o fluxo e a fluência dos percursos escolares dos estudantes entrevistados até a conclusão da educação básica, observa-se uma distinção

dos casos de Camila e Thiago em relação aos demais. Além de se constituírem sem reprovações ou interrupções, os percursos destes estudantes foram marcados por um excelente desempenho escolar, revelando um fluxo que se aproxima daqueles encontrados por Nogueira (2000) entre universitários da UFMG, filhos de pais professores universitários, e por Lacerda (2006) entre egressos do ITA, cujos pais eram portadores de fraco capital escolar.

Quando se considera a idade de ingresso na universidade, mantêm-se as semelhanças de Camila e Thiago com o grupo investigado por Nogueira (2000), dado que eles ingressaram na idade considerada ideal. Camila ingressou precocemente aos quinze anos e Thiago com dezessete.

Quanto aos estabelecimentos escolares freqüentados por esses estudantes, observa-se que eles cursaram toda a educação básica no sistema público, o que não os impediu de escolherem estabelecimentos que consideravam de melhor qualidade à medida que foram avançando no sistema escolar.

Em Rio Branco, as escolas públicas que gozam de maior prestígio ficam localizadas no centro da cidade. Assim, cursar as séries iniciais do ensino fundamental ou mesmo toda essa etapa de ensino numa escola do bairro e migrar para uma escola do centro para cursar o ensino médio, constituiu uma estratégia presente nas trajetórias de Camila, Isaac e Francisco, que já residiam nesta cidade, e nos percursos de Thiago, que mudou de sua cidade para cursar o ensino médio, em Rio Branco, e de João, que se deslocou diariamente, já que ele reside com a família numa cidade próxima à capital. O recurso à escolha de uma melhor escola, ainda que dentro do setor público, não foi usado por Felipe, que cursou toda a educação básica numa mesma escola de seu município, e por José, por não ter conseguido vaga numa dessas escolas do centro, em que desejava estudar.

A literatura sociológica acerca da escolha do estabelecimento de ensino destaca que tal escolha constitui uma importante estratégia educativa, por parte das famílias mais favorecidas, que dispõem de capital cultural necessário para fazer escolhas, em particular do capital de informações sobre o funcionamento do sistema de ensino (NOGUEIRA, 1998, 2000). Neste sentido, a conduta de escolha do estabelecimento escolar do ensino médio, evidenciada nas trajetórias de cinco dos estudantes entrevistados, é atípica para o meio de pertencimento desses indivíduos e de suas famílias.

Os dados quanto ao tipo de estabelecimento de ensino freqüentado por esses estudantes, uma vez que todos cursaram a educação básica em escolas públicas, contrapõem-se à lógica do “circuito virtuoso” (SOUZA, 1990/1991), que já abordei anteriormente e que designa que os estudantes cursam a educação básica em instituições particulares e, posteriormente, ingressam em universidades públicas e, nestas, nos cursos de maior prestígio. E, assim, confirmam a excepcionalidade dessas trajetórias no ensino superior brasileiro.

O grau de dependência familiar ou, em outros termos, a concomitância estudo-trabalho, permite afinar a clivagem entre os casos analisados. Apenas Camila, Felipe e Thiago podem ser identificados como estudantes. José e Isaac começaram a trabalhar após a conclusão do ensino médio. João e Francisco constituem os casos extremos de submissão precoce ao trabalho, ainda no início do ensino fundamental. Assim, é importante realçar que há estudantes que nunca trabalharam e outros que foram compelidos a trabalhar regularmente, porque a renda familiar não bastava para a manutenção da família. Dentre eles, há os casos de João e de José que assumiram, dadas as contingências familiares, a manutenção de suas famílias.

A concomitância estudo-trabalho, no entanto, não impediu que esses estudantes freqüentassem a escola durante o dia. Apenas no caso de Francisco verificou-se que ele cursou parte do ensino médio no turno noturno, o que, de modo geral, reduz as chances de alcançar o ensino superior, principalmente nos cursos e instituições que gozam de maior prestígio. De acordo com Nogueira (2000, p. 144), “estudar à noite representa uma séria desvantagem na corrida dos títulos escolares”. Este estudante foi, dentre eles, o que experimentou mais reprovações durante a educação básica e o que teve o fluxo escolar mais acidentado. É ele também o único casado e com filhos. No outro extremo, entre aqueles que puderam chegar à universidade na condição de estudantes, dois deles (Camila e Thiago) tiveram trajetórias escolares consideradas de excelência.

Interessa, por último, reter duas informações no que se refere à situação ocupacional dos estudantes. A primeira é a de que os estudantes submetidos precocemente ao trabalho conseguiram mobilidade ocupacional. João e Francisco, como vimos, desenvolveram trabalhos degradantes e insalubres (engraxate, vendedor ambulante, limpeza de quintais, venda de estrume, etc.), mas atualmente são servidores públicos (assistente administrativo de uma escola e vigilante de um órgão público, respectivamente). E, a segunda, é a vinculação

dos empregos atuais desses estudantes com o setor público. Além dos dois casos acima mencionados, José é policial civil e Isaac é assistente administrativo de uma escola pública.

Os dados acima analisados sugerem que, sem dúvida, as condições socioeconômicas e escolares atuais dos estudantes e suas famílias, embora com variações significativas entre eles, são diferenciadas em relação às camadas populares acreanas, cujas condições de existência (níveis de instrução, de ocupação, de renda e de condições de moradia) são ainda mais precárias, como abordado no capítulo 2.

4.2.2 Alguns traços constituidores de trajetórias escolares improváveis

A partir de agora passo a examinar a pertinência de cada um dos traços, definidos previamente, na constituição das trajetórias escolares atípicas investigadas neste estudo.

A presença da família – Em cinco das trajetórias escolares o contexto familiar foi favorecedor da permanência dos estudantes no sistema escolar, evidenciando, todavia, diferenças quanto à natureza e intensidade da ação das famílias nesses percursos, o que permite agrupá-los em dois blocos, como abordarei a seguir.

O primeiro bloco abrange os casos de Camila, Felipe e Thiago, nos quais ficou evidente um investimento sistemático e intencional por parte das famílias, indicando a existência de projetos de escolarização prolongada, desde o início de suas escolaridades. No interior dessas famílias, alguns personagens sobressaíram. A tia de Camila – residente no mesmo domicílio que ela e que manteve com essa estudante uma relação de afeto e de cuidado – e o pai de Felipe, ambos professores, erigiram-se gestores das escolaridades desses estudantes, ambicionando o ingresso deles no ensino superior e em cursos de maior prestígio social e acadêmico. Esse papel foi em parte desempenhado pela mãe de Thiago que, mesmo não contando com o volume de capital escolar disponível nos dois casos anteriores, desenvolveu estratégias voltadas à permanência do filho no sistema de ensino, sem que isso significasse, a princípio, o acesso ao ensino superior.

As estratégias e práticas adotadas por essas famílias lembram aquelas desenvolvidas pelas famílias de egressos do ITA investigados por Lacerda (2006) e, assim, me parecem

casos típicos de mobilização familiar, nos moldes adotados pelas famílias das camadas médias intelectualizadas, investigadas por Nogueira (2000).

O segundo bloco abrange os casos de José e de Isaac, e indicam que a escolarização desses estudantes, no ensino fundamental, contou com a participação das famílias, mas por meio de formas menos sistemáticas e intensas, que remetem ao que Lahire (1997) denomina como um modo “periférico” ao escolar, Viana (2005) como presença “invisível” e Portes (2001) como “trabalho escolar”.

O caso de José é emblemático porque se, por um lado, a participação da mãe se fez sentir nos anos iniciais do ensino fundamental e no estabelecimento de práticas socializadoras no plano de uma ordem moral doméstica, por outro, verifica-se que o acesso ao ensino superior foi “desautorizado” por ela que, agravadas as condições materiais de sobrevivência da família, passou a cobrar sua dedicação ao trabalho. Já da parte de Isaac, o apoio material e afetivo dos avós se fez constante, inclusive, com participação em reuniões e eventos da escola. No entanto, evidenciou-se que, como eles não relacionavam o futuro do neto ao sucesso na escola, “delegavam” ao próprio estudante a decisão de prosseguir ou interromper os estudos.

Como abordado anteriormente, os estudos revisados apontam essas duas modulações na natureza e intensidade da presença da família na escolarização prolongada nos meios populares. Os cinco casos acima mencionados corroboram essas tipificações. Entretanto, os casos de João e Francisco dão visibilidade a uma outra possibilidade de entendimento dessa questão, ao apontar que o contexto familiar nem sempre é favorecedor de longevidade escolar nas camadas populares.

Como vimos, nesses casos, o que era central para a família era o trabalho. João foi impelido a trabalhar não apenas para prover necessidades pessoais, mas para ajudar no sustento de sua família. No caso de Francisco, além da inserção precoce no trabalho, evidenciou-se a ausência dos pais, inclusive, nas questões atinentes à responsabilidade paterna como a sobrevivência física e a sociabilidade dos filhos. Nos dois casos, a análise sobre os dados coletados, sugere que esses percursos se constituíram “apesar” da família.

Os casos de João e Francisco e, em alguma medida, o de José remetem, como já abordei anteriormente, àqueles investigados por Terrail (1990), como pertencentes às famílias do grupo C, as quais apresentam maior dificuldade de controlar seu destino e, desse modo, só

conseguem vislumbrar um itinerário curto e modesto para a escolarização dos filhos, cuja finalidade é a obtenção de um emprego estável. Assim, se opõem ou resistem à aspiração a estudos longos. Em consequência, o sucesso escolar atinge, geralmente, apenas um membro da fratria. Este sucesso se realiza “sem os pais ou mesmo contra eles”, com suas “reticências ou franca oposição” (TERRAIL, 1990, p. 230).

Analisando as condições socioeconômicas dos estudantes, verifica-se que os que compõem o primeiro grupo são provenientes de famílias que possuem um volume maior de capital cultural do que as famílias dos demais estudantes. Os avós de Camila possuem baixa escolaridade, mas a tia que geriu a vida escolar desta estudante possui nível superior, o mesmo acontecendo com o pai de Felipe. E dentre as mães, é a de Thiago a que possui mais escolaridade. Ela cursou até o ensino médio.

A literatura sociológica tem apontado a mãe como a personagem central na constituição das trajetórias escolares dos filhos (CHARLOT; ROCHEX, 1996; ZANTEN, 1996; PORTES, 1993, 2001; VIANA, 1998; SILVA, 1999; ALMEIDA, 2006). No entanto, nos casos analisados, com exceção da mãe de Thiago, que desenvolveu estratégias de super investimento na escolarização do filho, e da mãe de José, que acompanhou a vida escolar desse estudante nas séries iniciais do ensino fundamental, a presença maior, quando houve, foi do genitor com maior escolaridade, independente de ser o pai, como no caso do pai de Felipe, ou a mãe, como no caso de Thiago. Esse resultado confirma aquele apontado por Lacerda (2006), como já tive a oportunidade de assinalar, embora nos casos dos egressos do ITA, a presença dos genitores tenha sido uma constante.

A mobilização do próprio estudante – Outro aspecto que se evidencia nos sete casos, é a forte mobilização verificada nos próprios estudantes, revelando um senso do jogo escolar e uma vontade de, por meio dele, obter êxito social, como destacam os estudos de Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999), Lacerda (2006), Almeida (2006) e Piotto (2007). Todavia, há também, nesse aspecto, uma variação na natureza e intensidade da mobilização, evidenciando distinções que podem ser agrupadas em três blocos.

O primeiro bloco compõe-se dos estudantes que contaram com uma forte mobilização familiar, e demonstram que as ações desenvolvidas por Camila, Felipe e Thiago, refletem as disposições familiares que foram incorporadas no sentido da reprodução, à medida que não apenas esses estudantes obtiveram êxito escolar como também seus irmãos. As ações

desses estudantes relacionaram-se, de forma mais intensa, com o trabalho escolar, demonstrando uma relação pouco-instrumental com o saber e a escola, nos termos de Charlot (1996).

O segundo bloco abrange os casos de José e Isaac em que a mobilização desses estudantes, na condução de seus percursos escolares, se fez sentir a partir do ensino médio, quando a presença da família tornou-se ainda mais fluida, no caso de Isaac, ou opôs resistência, no caso de José.

O terceiro bloco abrange os casos de João e Francisco em que a escolarização ocorreu “apesar” da resistência da família ou na “ausência” dela. Desde cedo esses estudantes revelaram disposições de autonomia, determinação, disciplina, antecipação do futuro, perseverança, conformismo em relação às normas escolares. E adotaram estratégias favorecedoras da permanência no sistema escolar, tais como, escolha da escola do ensino médio, ainda que isso implicasse deslocamento para o centro da cidade, no caso de Francisco, ou para a capital, no caso de João; e mudança de turno para evitar uma reprovação, no caso de Francisco.

Nos casos que compõem os dois últimos blocos, diferentemente dos que compõem o primeiro, apenas esses estudantes, entre seus irmãos, constituíram percursos de longevidade escolar. Todavia, não se evidenciou uma relação desse fato com o gênero ou a posição ocupada por eles na fratria, como sugerem os estudos revisados e, além deles, Romanelli (2003) e Kellerhals e Montandon (1991). João é o terceiro entre seus irmãos homens, a única mulher é mais nova do que ele. José é o quarto, numa fratria de seis homens e duas mulheres, sendo que elas são mais novas do que ele. Isaac é filho único. E Francisco é o penúltimo de cinco irmãos homens e duas mulheres.

Outra distinção que sobressai entre o primeiro bloco e os outros dois, diz respeito à concomitância estudo-trabalho. Enquanto os estudantes que compõem o primeiro grupo têm a escola como ocupação central, não se registrando atividades de trabalho durante toda a educação básica e mesmo no ensino superior, os que compõem os últimos blocos podem ser considerados trabalhadores-estudantes. Nos casos de José e de Isaac a inserção no trabalho se deu após a conclusão do ensino médio, mas nos casos de João e de Francisco, impelidos a prover necessidades pessoais básicas e a ajudar no sustento da família, deu-se mais precocemente ainda, no início do ensino fundamental.

A mobilização dos estudantes entrevistados confirma a tese apresentada pelos estudos revisados de que, mesmo em caso de mobilização familiar intensa, a longevidade escolar nas camadas populares supõe que o desejo dos pais seja fortemente interiorizado pelo filho, cujas estratégias de escolarização refletem essa interiorização, mas também as contradições que decorrem do enfrentamento das dificuldades que surgem nos diferentes momentos das trajetórias.

O sentido da escolarização – Em todos os casos a escolarização prolongada assumiu, por parte dos estudantes, o sentido de emancipação cultural e social. Sentido este que, contudo, é vivido de forma diferenciada por eles. Nos casos de Camila, Felipe e Thiago, em que este sentido é compartilhado com a família, o sentimento presente é o de que, com seus ingressos em cursos seletos, eles estão valorizando a história e a luta familiar. Nos demais casos, em que tal sentido não é compartilhado, sobressaíram custos subjetivos e conflitos intergeracionais. José ressentiu-se e sofre por não ter o seu esforço valorizado pela família. Isaac parece nutrir o mesmo sentimento face à recorrência de que para seus avós “tanto fazia” a sua permanência ou não no sistema escolar. No relato de Francisco também sobressaiu que este estudante ressentiu-se do distanciamento dos pais em relação à sua escolaridade e que ele vivenciou situações de humilhação social na mudança de escola no ensino médio, as quais, todavia, não se repetiram no curso de Direito, dado que agora ele se encontra diferenciado. O caso de João é o que se mostrou, nesse aspecto, mais dramático. Tanto no âmbito da escola quanto no familiar, ele vivenciou situações de descontinuidade cultural, que ocasionaram uma “dupla solidão” (LAHIRE, 1997).

Referências sociais exteriores ao núcleo familiar – Nos estudos de Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999), Almeida (2006) e Piotto (2007) sobressaíram as influências de outras instâncias sociais na constituição da longevidade escolar dos estudantes por eles investigados. Dentre essas instâncias, esses autores incluem a escola e os professores. Nas biografias escolares por mim investigadas, houve uma ênfase no papel da escola e dos professores, de modo especial, na constituição desses percursos e, mesmo nos casos em que as referências se constituíram fora do ambiente escolar, constatou-se uma grande proximidade desses personagens com o universo escolar.

Camila expressou uma avaliação positiva das escolas em que estudou, destacando a competência dos professores e o estabelecimento de regras, por parte da direção da escola, como pré-requisito à criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Thiago sentiu-se

integrado à escola desde a primeira série do ensino fundamental. Além disso, como já assinaléi anteriormente, a recomendação do professor de História da oitava série para que ele cursasse o ensino médio em uma escola da capital, desencadeou sua própria mobilização e a formação de uma rede de apoio com vistas a seu ingresso num curso superior prestigioso. José encontrou na escola de ensino médio o clima favorável para seu desenvolvimento interpessoal e para a constituição de disposições que favoreceram o seu ingresso na universidade. Apenas nos relatos de Isaac e de Francisco sobressaiu um distanciamento em relação à escola e aos professores, aos quais eles não atribuíram nenhuma influência em suas trajetórias.

Nos casos de referências que se constituíram fora do ambiente escolar, verificou-se uma proximidade desses personagens com o universo escolar, como acima assinalado. No caso de João as duas vizinhas, cuja convivência proporcionou-lhe a constituição de disposições favoráveis à sua permanência na escola, eram/são professoras. Além disso, cabe assinalar que, em dois dos casos em que houve mobilização familiar, seus personagens são professores da educação básica. E que, no caso de Thiago, o “personagem tutelar” de sua escolaridade, a partir do ensino médio, é professor de História.

A relação entre o processo migratório, a cultura dos seringais e a trajetória escolar – A migração foi um fator presente em grande parte das trajetórias analisadas pelos estudos brasileiros que revisei no capítulo 1. Silva (1999), Portes (1993, 2001), Lacerda (2006) e Almeida (2006) são os que mais evidenciaram esse aspecto sem, contudo, aprofundar os possíveis impactos da migração nas trajetórias de longevidade escolar. Assim, dadas as diferenças dos universos empíricos pesquisados por esses autores – grandes metrópoles – e a capital do Acre e, ainda, a constituição singular das camadas populares acreanas no *mundo dos seringais*, essa questão foi problematizada neste estudo, passando a constituir um eixo de análise.

Todos os estudantes entrevistados são filhos e netos de migrantes dos seringais acreanos. Embora esse dado fosse desejado pela pesquisa, ele não constituiu critério de seleção dos sujeitos em virtude dessa informação não constar da base de dados disponibilizada pela COPEVE/UFAC. Além da história familiar de migração, Thiago, João, José e Francisco nasceram nos seringais em que residiam suas famílias. Deles, João é o que teve um maior período de socialização no *mundo dos seringais*, visto que a mudança de sua família, para uma cidade pequena e próxima à capital, ocorreu quando ele tinha quase dez anos. Nos casos de Camila, Felipe e Isaac, entretanto, o deslocamento espacial foi realizado

somente por seus pais e seus avós, uma vez que eles nasceram na cidade e quando a migração dos ascendentes já estava consolidada.

Assim, à guisa de apreender os impactos desse processo migratório e da *cultura dos seringais* na escolarização dos estudantes entrevistados, alguns indicadores serão analisados.

O primeiro indicador diz respeito à *finalidade da migração*. Se todas as famílias migraram em busca de melhoria das condições de existência, apenas as famílias de Felipe e de Thiago vincularam a ascensão social desejada à escolarização dos filhos. No caso de Felipe, a migração dos pais para a área urbana foi anterior ao seu nascimento, mas visou possibilitar a inserção dos filhos na escola. O caso de Thiago é o que evidencia uma relação mais direta entre a migração da família e a escolarização do filho, à medida em que toda a família migrou para a cidade para aumentar as chances de que ele desenvolvesse uma escolarização mais longa do que a experimentada até aquele momento pelo grupo familiar.

O segundo indicador refere-se à *trajetória do processo migratório*. Enquanto as famílias de Camila e de José migraram direto para a capital, as de Isaac e Francisco experimentaram, primeiro, uma mudança para uma pequena cidade do interior acreano e, só depois, o deslocamento para a capital. Já as famílias de Felipe, Thiago e João realizaram apenas o primeiro movimento migratório, permanecendo em pequenas cidades, até o momento da entrevista. Com isso, nos casos de Felipe e Thiago o deslocamento para a capital ocorreu sem os pais e, no caso de João, que ainda reside com a família, o deslocamento é diário, como ele faz desde o ensino médio.

O *tempo de migração* das famílias constitui o terceiro indicador. Em cinco casos, o deslocamento espacial se deu em média há trinta anos. Somente nos casos de Thiago e de João é que o tempo é menor, cerca de doze e dezoito anos, respectivamente.

Analisando esses indicadores, seria ilógico supor que as famílias que migraram há três décadas ainda estivessem vivenciando um processo de ajustamento ao meio urbano, de modo a indicar os impactos desse processo e da *cultura dos seringais* em relação às trajetórias de escolarização prolongada dos estudantes entrevistados. Todavia, emergiram indícios de que tais impactos aconteceram. Nos relatos do avô de Camila e do pai de Francisco sobressaíram dificuldades de adaptação à vida urbana e de educação dos filhos para uma realidade que eles próprios desconheciam. Tal dificuldade parece ter sido experimentada também pelos pais de José que, diante do receio de que os filhos se desviassem do caminho

do bem, imprimiram um “fechamento familiar”, com implicações negativas no desenvolvimento deste estudante, como vimos.

Um outro tipo de dificuldade, relacionada ao *modo de falar* característico da socialização no *mundo dos seringais*, foi relatada pelo avô e pela tia de Camila e transparece, de modo muito claro, na trajetória de João. No relato do Sr. Raimundo, sobressaiu que, na adaptação à vida urbana, ele teve “dificuldade até para falar com as pessoas”. Na entrevista com Laís, a tia de Camila, e no caso de João, cuja socialização no *mundo dos seringais* foi a mais extensa, dentre os estudantes entrevistados, o *habitus* constituído em sua socialização primária parece ter representado uma fonte adicional de dificuldades no sistema escolar, sobretudo no que se refere ao *modo de falar*, pelas razões explicitadas por Bourdieu (1998), para quem:

Além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude em relação às palavras e ao seu uso que prepara mais ou menos para os jogos escolares. [...] a linguagem é a parte mais inatingível e a mais atuante da herança cultural, porque, enquanto sintaxe, ela fornece um sistema de posturas mentais transferíveis, solidárias com valores que dominam toda a experiência. (BOURDIEU, 1998, p. 56).

Na busca de explicações possíveis para a dificuldade de ajustamento do *habitus* de João – uma vez que a biografia escolar da “tia” Laís não compõe o objeto deste estudo – olharei os traços de sua configuração social em relação à de Thiago, cuja migração é ainda mais recente, mas não impactou negativamente sua escolarização.

As condições de integração à vida urbana, no caso de Thiago, foram diferentes das de João. A família de Thiago migrou em conjunto, quando ele tinha apenas seis anos de idade, com o objetivo de permitir sua entrada na escola, em condições que lhe favorecessem uma permanência até o ensino médio. Sua família dispunha de mais capital escolar do que a de João e desenvolveu atitudes de integração social, pela via da escola e de atividades religiosas, que favoreceram a Thiago um contato mais intenso e horizontal com colegas dos diversos estratos sociais, sem que ele vivenciasse situações de discriminação.

No caso de João, as bases da mudança para a cidade foram as mais frágeis: a mãe migrou sozinha, com os cinco filhos, o que, sem dúvida, tornou as condições materiais de existência dessa família ainda mais precárias. A entrada de João na escola também se deu em condições inferiores às de Thiago, enquanto este estava na idade correta e já sabia ler, João

não apenas não sabia ler, como estava em defasagem idade-série. A experiência escolar desse estudante foi atravessada pelas diferenças sociais e lingüísticas, decorrentes da condição de pobreza de sua família e de seu *modo de falar*, provocando-lhe “humilhação social” (GONÇALVES FILHO, 1998) e “dupla solidão” (LAHIRE, 1997), como analisado anteriormente.

CONCLUSÃO

Este trabalho objetivou realizar um exame da presença das camadas populares no ensino superior público do Acre e analisar a constituição das trajetórias escolares desenvolvidas por jovens provenientes desses setores sociais que, superando as condições adversas e a alta seletividade, ingressaram nos cursos mais seletos e prestigiosos da UFAC.

A estratificação social do acesso ao ensino superior público no Acre, desenhada no capítulo três deste estudo, evidenciou que 60% das vagas do campus de Rio Branco dessa universidade, no vestibular de 2008, foram ocupadas por jovens provenientes dos meios populares. Entretanto, alguns fatores impedem que se diagnostique esse resultado apressadamente como um fenômeno de democratização educacional, pelas seguintes razões: (1) quando se comparam esses dados com os da estratificação social do Acre, constata-se que a vantagem, no acesso a essa universidade, é dos jovens provenientes das camadas médias e superiores da sociedade; (2) quando se analisam os FSE médios de cada curso, sobressai a existência de uma expressiva divisão interna entre os cursos e expectativas de carreira, a qual reflete as distintas oportunidades educacionais em uma sociedade socialmente desigual.

Comparando-se os valores de FSE médios obtidos pelos cursos e os indicadores de seletividade no vestibular da UFAC (relação candidato-vaga e nota de corte), constata-se uma substantiva associação entre as propriedades econômicas, culturais e escolares dos estudantes e a inserção no campo acadêmico dessa universidade. Os cursos de Medicina e de Direito são os que apresentam diferenças mais expressivas em todas as variáveis analisadas, revelando a existência, entre os estudantes desses cursos, de volumes mais elevados de todas as formas de capital rentáveis no mercado escolar. Em consequência, a relação candidato-vaga e a nota de corte, nesses dois cursos, são muito mais altas do que nos cursos intermediários e populares (vide apêndices A e B).

As propriedades culturais e escolares predominantes entre os estudantes aprovados nos cursos de Medicina e de Direito evidenciam o grau de elitização desses cursos, em relação aos demais da UFAC. Enquanto no curso de Medicina o FSE médio é 6,8 e no de Direito é 6, nos demais cursos de bacharelado o FSE médio variou de 2,1 (História/Vespertino) a 5

(Engenharia Civil). Já nos cursos de licenciatura, os estudantes apresentaram FSE médios que variaram de 2,3 (cursos de História/Noturno e Matemática) a 4,2 (Ciências Biológicas).

Assim, examinando a presença dos estudantes provenientes dos meios populares acreanos, no interior da universidade, constata-se que, se por outro lado, eles ocupam a maioria das vagas; por outro, eles parecem destinados às vagas rejeitadas pelos estudantes oriundos das camadas sociais superiores. É muito reduzida a presença desses jovens nos dois cursos de maior prestígio acadêmico e social oferecidos por essa universidade. No curso de Direito, apenas 20% das vagas foram ocupadas por estudantes provenientes de famílias fracas detentoras de capital cultural e escolar; e no curso de Medicina, a presença deles é ainda menor, somente 7,5% dos ingressantes no referido ano e nenhum deles nascidos no Acre.

Esses resultados sugerem uma hierarquização do campo acadêmico da UFAC. Hierarquização esta que refletiria as diferenças sociais existentes na sociedade, corroborando a tese dos “excluídos do interior”, ou seja, da existência de formas mais ou menos brandas, mais ou menos dissimuladas de exclusão (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998).

Com efeito, o ingresso nos cursos mais seletos dessa universidade pública é estatisticamente improvável para os jovens dos meios populares. De um modo geral, o perfil socioeconômico dos estudantes desses cursos demonstra que as condições escolares, sociais e familiares necessárias para produzir percursos escolares de excelência devem ser muito favoráveis. Daí o interesse sociológico pela compreensão das trajetórias escolares que escapam a essa lógica, como as desenvolvidas pelos sujeitos deste estudo.

As biografias escolares analisadas demonstram que, de um modo geral, elas foram construídas a partir de uma forte mobilização dos estudantes e de algumas famílias e, em alguns casos, de referências sociais externas ao núcleo familiar, com grande visibilidade, neste caso, para professores e pessoas vinculadas ao universo escolar. E, assim, sugerem que existe uma estreita relação entre a natureza e a intensidade da ação das famílias, a mobilização dos estudantes e a fluência e linearidade das trajetórias escolares.

Nos casos de Camila, Felipe e Thiago houve, por parte das famílias, um grande investimento escolar e a aspiração, desde o início, a uma escolarização longa. Nesse contexto, as ações desenvolvidas por esses estudantes, ainda que ativas e fundamentais, estiveram mais centradas no universo escolar, sobressaindo uma relação não-instrumental com o saber

(CHARLOT, 1996). Nesses casos, as trajetórias escolares se constituíram com fluência, linearidade e continuidade.

Nos casos de José e Isaac, em que a ação das famílias foi menos forte, na medida em que se limitou ao que Lahire (1997) designa de “periférico”, as ações dos estudantes foram menos intensas, durante a educação básica, mas na medida em que avançaram no sistema escolar e a participação da família se tornou ainda mais fluida, eles assumiram a condução de seus percursos escolares. Nesse contexto, suas trajetórias se constituíram com menos fluência e regularidade. José relatou dificuldades de acompanhamento do conteúdo escolar e Isaac sofreu uma reprovação na quinta série.

João e Francisco constituem os casos em que, apesar das famílias ou na ausência delas, a condução da escolaridade foi obra dos próprios estudantes, desde cedo, a partir da demonstração de uma multiplicidade de disposições a agir. A mãe de João apresentou forte resistência à escolarização do filho, pressionando-o a dedicar-se integralmente ao trabalho. No caso de Francisco, se não houve resistência ou oposição, também não houve, por parte de seus pais, qualquer tipo de ação que favorecesse sua trajetória escolar. Nesse contexto familiar desfavorável, a trajetória de Francisco é a que se constituiu mais acidentada, dentre as analisadas, e a de João, é a que apresentou maior custo subjetivo.

Com efeito, a intensidade da ação da família revela o grau de centralidade ocupada pela escolarização prolongada do filho no projeto familiar, em oposição ao esperado para esses meios sociais. Nos casos em que houve uma intenção deliberada das famílias, desde o início, os filhos puderam se dedicar integralmente aos estudos. E, além disso, a predisposição para a aprendizagem e o interesse pela escola atingiram toda a fratria, constituindo famílias *educógenas*. Já nos casos em que a ação das famílias foi menos marcante, as trajetórias escolares dos filhos se constituíram em concomitância com a inserção no trabalho que, em alguns casos, se deu no início do ensino fundamental e atingiu toda a fratria. Nesse contexto, a escolarização prolongada foi experimentada por apenas um filho. Porém, tanto num caso como no outro, não se deve estabelecer uma relação de causa-efeito, como adverte Singly (1996).

Esse autor assinala, com razão, que as situações nas quais os indivíduos estão em processo de mobilidade ascendente, mas não têm em seu passado familiar os capitais que, em princípio, poderiam proporcionar-lhes o sucesso escolar e social, outros fatores intervêm.

Alguns são herdeiros e herdam, isto é, executam o trabalho de apropriação da herança que lhes é transmitida. Outros não herdam – ou porque a herança não foi transmitida ou porque não se interessaram em herdar. E outros obtêm êxito mesmo sem ter o que herdar, distanciando-se da geração precedente e extraíndo de si mesmos os meios para a construção de um percurso de mobilidade ascendente.

Nas trajetórias analisadas, observou-se que, nos casos em que havia o que herdar, ainda que a herança fosse exígua, ela foi transmitida e contribuiu para que os estudantes desenvolvessem disposições favorecedoras de seus percursos de excelência escolar. Nos demais casos, em que não havia o que herdar, os próprios estudantes mobilizaram-se em favor de sua escolarização. Entretanto, nesses casos, as trajetórias escolares não se constituíram com a fluência e a linearidade observada nos casos anteriores.

Cabe ressaltar que, no caso de Thiago, em que a mãe, que se constituiu artífice de sua trajetória escolar, possui um capital escolar mais fraco do que os disponíveis nos casos de Camila e de Felipe, o acesso deste estudante ao ensino superior só parece ter se delineado a partir da intervenção de seu “personagem tutelar” (GRIGNON, 1991).

O sentido da escolarização e o modo como este é compartilhado por pais e filhos, também apresenta clivagens entre as biografias escolares analisadas. Nos casos que compõem o grupo com mobilização familiar, o sentido da escolarização como emancipação cultural e social foi compartilhado por pais e filhos. E, desse modo, o distanciamento cultural que decorre do prolongamento da escolaridade nas camadas populares, não constituiu custos subjetivos para os estudantes. Entretanto, nos casos em que tal sentido não foi compartilhado pelos pais, isso ocasionou sofrimento, conflitos intergeracionais e solidão para os estudantes e, no caso de João, como vimos, “dupla solidão” (LAHIRE, 1997), face à dissonância vivida tanto no ambiente natal como no escolar.

Cabe assinalar ainda que, na maioria das trajetórias escolares investigadas, evidenciou-se uma influência forte da escola e dos professores especialmente, na constituição das configurações singulares. Mesmo nos casos em que as referências se constituíram no ambiente doméstico ou comunitário, constatou-se uma forte proximidade delas com o universo escolar, em razão da formação e da atuação no magistério (pai de Felipe, tia de Camila, professor de História de Thiago, vizinhas de João), que parece ter funcionado como um diferencial na escolha dos estabelecimentos de ensino e da carreira, revelando um

conhecimento sobre o funcionamento do sistema escolar que essas pessoas puseram a serviço da escolarização prolongada dos sujeitos desta pesquisa.

Os estudantes entrevistados são filhos e netos de migrantes dos seringais acreanos. À exceção de Camila, Felipe e Isaac, que foram socializados em meio urbano e em momentos da trajetória social da família em que a migração já estava consolidada, os demais sujeitos nasceram em seringais e tiveram a socialização primária vinculada ao *mundo dos seringais*. Tal socialização constitui modos de pensar, de falar, de agir que, pelas razões explicitadas por Bourdieu (1998), dificultariam o êxito escolar desses estudantes, mesmo em relação aos indivíduos das camadas populares socializados em meio urbano, dadas as razões apresentadas por Setton (2005).

Como o deslocamento espacial dessas famílias se deu, em média, há trinta anos, seria plausível supor que, embora elas não estivessem vivenciando um processo de ajustamento ao meio urbano, tal processo tivesse existido e, de algum modo, constituído dificuldades adicionais na adaptação à vida urbana e à escola. Entretanto, tais dificuldades sobressaíram apenas em alguns dos relatos. O que sugere múltiplas possibilidades de entendimento. Uma delas é a de que as situações de descontinuidade cultural ficaram esmaecidas na memória dos indivíduos pelos efeitos da “ilusão biográfica” (BOURDIEU, 1996) e/ou da “totalização subjetiva” (BERTAUX, 1997).

Bertaux (1997) defende a idéia de que entre o vivido e a memorização/evocação ulterior do vivido, uma mediação se interpõe: a mediação do sentido que o indivíduo atribui retrospectivamente a esse vivido. É o que ele chama de fenômeno da “totalização (mais ou menos) subjetiva” que o sujeito faz de sua experiência, enxergando-a da perspectiva de seu desfecho, isto é, com o auxílio das categorias de percepção e de avaliação de que dispõe no momento. O que faria com que, no caso desta pesquisa, os momentos difíceis vividos pelos sujeitos na adaptação à vida na cidade e ao universo escolar, fiquem empalidecidos (na memória e no relato), face à coloração bem mais forte que adquire o orgulho sentido por terem conseguido atravessar e enfrentar as dificuldades.

De todo modo, foi possível apreender alguns indícios das dificuldades ocasionadas pelo desajustamento do *habitus* constituído no *mundo dos seringais*, tanto no que se refere à educação dos filhos, relatados pelo avô de Camila, o pai de Francisco e a mãe de José, como no que se refere ao *modo de falar* que dificultou a adaptação à vida urbana, no caso do avô de

Camila, e a integração à escola, nos casos de Laís (tia de Camila) e João. Todavia, a forma como essas dificuldades foram vividas e os impactos que causaram foram diferenciados, conforme a interdependência com outros fatores, entre eles, as condições de migração e os sentidos atribuídos à escolarização por pais e filhos.

Assim, à guisa de conclusão, é possível tecer algumas considerações finais:

Os casos analisados fornecem um testemunho da necessidade de se considerar, para além das condições sociais de existência dos sujeitos, as condições de coexistência, como nos alertam os pressupostos teórico-metodológicos adotados neste estudo, com destaque para as contribuições dos sociólogos Norbert Elias e Bernard Lahire.

Os traços gerais, apontados pelo conjunto dos estudos que tomaram como objeto trajetórias de longevidade escolar nas camadas populares, demonstraram-se férteis para o entendimento desse mesmo fenômeno em outros contextos, como aquele que investiguei. Cabendo apenas duas ressalvas:

1 – Os casos que analisei neste estudo corroboram a tese de que a família constitui um terreno social indispensável a ser considerado na constituição de uma trajetória de longevidade escolar, já apontada pelos estudos revisados no capítulo 1. E nem poderia ser diferente, dado que o ambiente familiar constitui uma referência fundamental no desenvolvimento do indivíduo. Todavia, duas das biografias escolares investigadas evidenciaram contextos familiares desfavoráveis à constituição desses percursos. E, assim, sugerem a necessidade de se considerar, neste traço de análise, que as práticas socializadoras familiares nem sempre constituem contexto de desenvolvimento do indivíduo e, como tal, nem sempre favorecem os percursos atípicos de escolarização.

2 – A necessidade de se considerar as peculiaridades do contexto investigado. No caso do presente estudo, o contexto acreano e as características identitárias de suas camadas populares exigiram a adição de outros parâmetros, a saber: a relação com o saber e a escola; as influências da dimensão institucional; e a relação da trajetória escolar atípica com a história de migração familiar e a cultura dos seringais.

Essa multiplicidade de traços que, em relação e em interdependência, teceram, de forma singular, as configurações sociais constituidoras das trajetórias escolares investigadas, confirma a necessidade de se considerar o indivíduo singular como produto complexo de

múltiplos processos de socialização. E, assim, evidenciam que os *habitus* dos estudantes não se reduzem necessariamente àqueles que correspondem ao seu meio social e familiar de origem – e somente a ele. O pressuposto de que “todo corpo individual [se encontra] mergulhado em uma pluralidade de mundos sociais [e] submetido a princípios de socialização heterogêneos e por vezes até mesmo contraditórios, que são por ele incorporados” (LAHIRE, 2002a), sugere que os indivíduos podem desenvolver uma pluralidade de *habitus* segundo os contextos em que se inserem e as experiências que atravessam – entre os quais os que descrevi neste estudo.

As biografias escolares analisadas demonstram que, por mais enraizadas que estejam na história familiar e individual, elas devem ser analisadas em relação às conjunturas históricas em que estão inseridas, observados os seus limites temporais e as lógicas institucionais em que se inscrevem. O que remete ao papel, também fundamental, de um sistema de educação pública que ainda não foi capaz de combater as desigualdades e promover a democratização das oportunidades escolares. Por parte da UFAC, a única universidade pública desse Estado, é preciso considerar que, para além do ingresso – relativamente democrático –, há que se pensar nas condições de permanência desses estudantes em seu interior, de modo a garantir que eles possam concluir o curso, aproveitando plenamente a experiência acadêmica.

É importante destacar ainda que o acesso desses jovens a cursos superiores prestigiosos não é, todavia, garantia de sucesso social. Entretanto, considerando a excelência escolar e a precocidade com que algumas dessas trajetórias foram constituídas e o valor eminente que, conforme Bourdieu (1987), o sistema de ensino concede à precocidade, é possível inferir que, para alguns, serão maiores as chances de tirar proveito do diploma conquistado. Como assinala esse autor:

Se o êxito no nível mais alto do *cursus* permanece muito fortemente ligado ao passado escolar mais longínquo, há que se admitir que escolhas precoces comprometem muito fortemente as oportunidades de atingir tal ou tal ramo do ensino superior e de nele triunfar. Em síntese, as cartas são jogadas muito cedo (BOURDIEU, 1998, p. 52).

Por último, cabe assinalar que o presente estudo fez, para mim, todo sentido. Minha expectativa agora é a de que as análises e interpretações aqui apresentadas façam sentido também para os atores dessas trajetórias escolares excepcionais e ofereçam contribuições para

a UFAC e para o entendimento da longevidade escolar nos meios populares, a partir de um contexto, ao mesmo tempo universal e singular, como o aqui pesquisado.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. Problemas da Amazônia brasileira. Entrevista a Dario Luiz Borelli *et al.* Dossiê Amazônia brasileira I. *Estudos Avançados* [online]. 2005, vol.19, n.53, pp. 6-35.

ACCARDO, A. Sina escolar. In: BOURDIEU, Pierre (Coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ALLEGRETTI, M. *A construção social de políticas ambientais: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros*. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2002.

ALMEIDA, W. A. *Esforço contínuo: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ALMEIDA NETO, D. J. *Aos trancos e barrancos: identidade, cultura e resistência seringueira na periferia de Rio Branco – Acre (1970-1980)*. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

ALVES, A. *Breve histórico de ocupação territorial do Acre*. Rio Branco: Documento pessoal, 2000.

ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*, vol. 20, n. 68, p. 301-309, 1999.

ANGELUCCI, C. B. *et al.* O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n. 1, p. 57-72, jan./abr., 2004.

BARBOSA, M. A. *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BECKER, B. *Amazônia*. São Paulo: Ática, 1990.

BERTAUX, D. *Les récits de vie: perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan, 1997.

BOSC, S. *Stratification et transformations sociales: la société française en mutation*. Paris: Natan, 1993.

BOSI, E. A pesquisa em memória social. *Psicologia USP*. SP, vol. 4, n.1/2, p. 277-284, 1993.

BOUDON, R. *A desigualdade das oportunidades*. Trad. Carlos Alberto Lamback. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, P. *Les sens pratiques*. Paris: Minuit, 1980.

_____. *La distincion: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 1988.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato. *Pierre Bourdieu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-192.

_____. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Esboço de auto-análise*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005a.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005b.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Les Héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L. *Censo Socioeconômico e étnico dos estudantes de graduação da UFMG*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: um estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, SP, n. 113, p. 129-152, julho 2001.

CALIXTO, V. O. et al. *Acre: uma história em construção*. Rio Branco: Fundação de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Cultura e do Desporto, 1982.

CARVALHO, M. C. A. *Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade*. Rio Branco: EDUFAC, 2004.

CHARLOT, B.; ROCHEX, J. Y. Dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien Social et Politiques*. Canadá, 1996. p. 137-151

CORCUFF, P. Le collectif au défi du singulier: en partant de l'habitus. In: LAHIRE, B. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999. p. 95-120.

CURY, C. R. J. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional? In: CURY, C. R. J. et al. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e PNE*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997, p. 91-135.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Trad. Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. 2. ed. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. v. 2.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. v. 1.

ELIAS, N.; DUNNING, E. *A busca da excitação*. Trad. Maria Manuela Almeida e Silva. Lisboa, Lisboa: Difel, 1992.

ERLICH, V. *Les nouveaux étudiants: un groupe social en mutation*. Paris: Armand Colin, 1998.

_____. The "New" Students, The Studies and Social Life of French Students in a Context of Mass Higher Education. *European Journal of Education*, v. 39, n. 4, p. 485-95, 2004.

ESTEVES, B. M. G. *Do “manso” ao guardião da floresta*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

FARIAS, M. S. *Os governos militares e o ensino superior acreano*. São Paulo: Scortecci, 2003.

FERRAND, M.; IMBERT, F.; MARRY, C. *L'excellence scolaire: une affaire de famille*. Les cas des normaliennes et normaliens scientifiques. Paris: L'Harmattan, 1999.

FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. jan./abr. 1999, p. 58-78.

FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GATTI, B. Pós-graduação e pesquisa em Educação no Brasil, 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 44, 1983.

GINELI, G. *História da educação acreana*. Rio Branco: UFAC/DE, 1982.

GOMES, J. V. Família e socialização. *Psicologia USP*, v. 3, n. 1/2, p. 93-105, 1992.

GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: um problema político em psicologia. *Psicologia*. USP, SP, vol. 9, n. 2, p. 11-67, 1998.

_____. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre humilhação política e o pesquisador participante. In: BOCK, A. M. B. (Org.) *Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003.

GRIGNON, C. Présentation a HOGGARD, Richard. L'écolier. In: _____. *33 Newport streed: autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris: Gallimard, Le Seuil, 1991. p. 7-21.

GUERRA, A. *et al.* (Orgs.). *Trabalhadores urbanos: ocupação e queda na renda*. São Paulo: Cortez, 2007 [Atlas da nova estratificação social no Brasil; v.2]

HADDAD, S. (Coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

IBGE. *VIII Recenseamento Geral do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 1970.

_____. PNAD 2005. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2005.

_____. PNAD 2006. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

_____. PNAD 2007. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007a.

_____. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007b.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação Superior Brasileira: 1991-2004*. Brasília: INEP, 2006.

KELLERHALS, J.; MONTANDON, C. Les styles éducatifs. In: SINGLY, F. (Dir.) *La famille: l'état des savours*. Paris: La Découverte, 1991. p. 194-200.

KOHLHEPP, G. Conflitos de interesse no ordenamento territorial da Amazônia brasileira. *Estudos Avançados* [online]. 2002, vol.16, n.45, pp. 37-61.

LAACHER, S. L'école et ses miracles – Notes sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées. *Politix*. Paris, n° 12, p. 25-37, 1990.

LACERDA, W. M. G. *Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis: o caso dos iteanos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. De La théorie de l'habitus à une sociologie psychologique. In: _____. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Paris: La Découverte, 1999. p. 121-152.

_____. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002b.

_____. *Le concept d'habitus à l'épreuve de la différenciation précoce des socialisations*. Comunicação ao XXVII Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, 2003.

LAURENS, J. P. *I sur 500: la reussite scolaire em milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

LEVI, G. Usos da biografia. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Orgs.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 167-181.

MARTINELLO, P. A “batalha da borracha” na segunda guerra mundial e suas conseqüências para o vale amazônico. *Cadernos da UFAC*, Rio Branco, 1988.

MERCURE, D. *Les temporalités sociales*. Paris: L'Harmattan, 1995.

NERI, M. C. (Coord.). *A nova classe média*. São Paulo: FGV, Centro de Políticas Sociais, 2008.

NOGUEIRA, M. A. A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, p. 42-56, jan.-fev.-mar.-abr. 1998.

_____. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.;

ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

_____. *Elites econômicas e escolarização: um estudo de trajetórias e estratégias escolares junto a um grupo de famílias de empresários de Minas Gerais*. Tese de Titular. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002.

_____. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. *Análise Social*, vol.XL (176), 2005.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NORA, P. (Org.). *Ensaio de Ego-História*. Lisboa: Edições 70, 1989.

OLIVEIRA, E. F. M. *Educação básica no Acre: imposição política ou pressão social? (Análise histórica da educação no Estado do Acre – 1962/1983)*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1988.

OLIVEIRA, L. A. P. *O sertanejo, o brabo e o posseiro (a periferia de Rio Branco e os cem anos de andanças da população acreana)*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1982.

PASSERON, J. C. A encenação e o *corpus*: biografias, fluxos, itinerários, trajetórias. In:

_____. *O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 204-227.

PAULA, E. A. *(Des)envolvimento insustentável na Amazônia Ocidental: dos missionários do progresso aos mercadores da natureza*. Rio Branco: ADUFAC, 2005.

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PIOTTO, D. C. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PORTES, É. A. *Trajетórias e estratégias do universitário das camadas populares*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

_____. *Trajетórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RANCY, C. M. D. *Raízes do Acre* (1870-1912). Rio Branco: M. M. Paim, 1981.

ROCHEX, J. Y. *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité*. Paris: PUF, 1995.

ROSS, A. *et al. Higher education and social class: issues of inclusion and exclusion*. London: Routledge, 2003.

ROMANELLI, G. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre família e escola. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) *Itinerários de pesquisa: pesquisas qualitativas em Sociologia da Educação*. RJ: DP&A, 2003.

_____. Famílias de classes populares: socialização e identidade masculina. *Cadernos de Pesquisa*, Campinas, ano III, n.1 e 2, p. 25-31, 1997.

SCHMINK, M.; CORDEIRO, M. L. *Rio Branco: a cidade da florestania*. Belém: EDUFPA, 2008.

SETTON, M. G. J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 77-105, abr. 2005.

_____. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 80, n. 196, p. 451-471, set./dez. 1999.

SILVA, A. V. *As migrações nordestinas para a Amazônia no segundo surto da borracha* (1930-1945). Monografia (Bacharelado em História). Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 1992.

SILVA, J. S. "Por que uns e não outros?": caminhada de estudantes da Maré para a universidade. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 1999.

SINGLY, F. L'appropriation de l'héritage culturel. *Lien Social et Politique*, RIAC, n. 35, Printemps, 1996. p. 153-165.

SOUZA, C. A. A. *História do Acre: novos temas, nova abordagem*. Rio Branco: Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2002.

SOUZA, M. *A expressão amazonense: do colonialismo ao neo-colonialismo*. São Paulo: Alfa Ômega, 1978.

SOUZA, P. R. A universidade e a crise da educação. *Revista da USP*, n. 8, dez./fev., p. 27-32, 1990/1991.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. *Alfabetização*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SPÓSITO, M. P. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

TERRAIL, J. P. *Destins ouvriers; la fin d'une classe?* Paris, PUF, 1990.

UFAC. Universidade Federal do Acre. *A universidade em questão: um estudo de caso*. (Relatório Final). Rio Branco: UFAC, 1994.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

_____. As práticas socializadoras familiares como *locus* de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e Sociedade*, vol. 26, n.90, jan./abr. 2005.

WARDE, M. J. A produção discente dos programas de pós-graduação em Educação do Brasil (1982-1991): avaliação e perspectiva. In: ANPED/CNPq, *Avaliação e perspectiva na área de educação*, 1993.

WEIL, S. *A condição operária e outros estudos sobre opressão*. Seleção e apresentação Ecléa Bosi. Trad. Therezinha G. G. Langlada. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

ZAGO, N. 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.

ZANTEN, A. H. V. Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école – Une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques – RIAC*. Montreal, n. 35, p. 125-135, 1996.

ZÉROULOU, Z. La réussite scolaire des enfants d'immigrés; l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue Française de Sociologie*, v. 29, n. 3, Paris, 1988. p. 447-70

APÊNDICE A – Relação candidato/vaga – 2004 a 2008

Vestibular – Campus de Rio Branco/UFAC

Ord.	Nome do Curso	2004	2005	2006	2007	2008
1	Direito (Bacharelado)	38,32	28,87	33,88	29,65	29,04
2	Medicina (Bacharelado)	26,37	25,12	31,07	27,50	31,68
3	Enfermagem (Bacharelado)	20,90	25,80	22,97	23,16	23,70
4	Ciências Biológicas (Licenciatura)	19,92	17,52	16,93	15,87	13,16
5	Educação Física(Licenciatura)	14,47	15,75	15,03	17,15	12,34
6	Economia (Bacharelado)	16,86	16,66	17	14,13	13,12
7	Ciências Sociais (Bacharelado)	17,91	19,02	21,22	16,93	13,10
8	História - Noturno (Licenciatura)	12,20	18,87	15,12	14,66	13,90
9	Pedagogia (Licenciatura)	16,60	15,76	14,02	11,62	13,82
10	Comunicação Social - Jornalismo	16,20	21,30	18,90	13,30	10,24
11	Letras - Espanhol (Licenciatura)	13,55	16,02	16,48	14,28	5,90
12	Engenharia Civil (Bacharelado)	8,90	10,87	10,30	10,72	11,45
13	Sistemas de Informação	9,07	10,90	11,80	11,75	10,88
14	Letras - Português (Licenciatura)	12,90	14,65	14,88	9,05	8,40
15	Educação Física (Bacharelado)	10,10	11,45	8,93	11,52	9,13
16	Letras - Inglês (Licenciatura)	10,40	8,60	9,12	8,76	4,34
17	Eng. Florestal (Bacharelado)	14,27	15,94	10,24	19,27	8,34
18	Eng. Agrônômica (Bacharelado)	10,20	10,47	8,90	7,58	7,28
19	Geografia (Bacharelado)	8,25	9,65	7,80	8,20	7,30
20	História - Diurno (Licenciatura)	11,16	15,80	10,08	10,28	7,14
21	Geografia (Licenciatura)	11,07	12,92	8,83	10,60	5,60
22	Matemática (Licenciatura)	10,55	8,30	7,90	6,52	5,26
23	Química (Licenciatura)	-	6,57	8,75	5,52	4,64
24	Música (Licenciatura)	-	-	8,63	7,43	3,83
25	Artes Cênicas (Licenciatura)	-	-	8,87	5,33	3,73
26	Física (Licenciatura)	-	3,40	5,35	3,92	3,76
27	História - Vespertino (Bacharelado)	-	-	4,12	5,96	3,98
28	Letras - Francês (Licenciatura)	3,85	10,50	3,56	4,60	1,04
29	Filosofia (Licenciatura)	-	-	-	-	9,90
30	Saúde Coletiva (Bacharelado)	-	-	-	-	13,38

APÊNDICE B – Nota de corte dos aprovados – Vestibular 2008
Campus de Rio Branco/UFAC

Ord.	Nome do Curso	Nota de Corte
01	Artes Cênicas (Licenciatura)	58
02	Ciências Biológicas (Licenciatura)	71
03	Ciências Sociais (Bacharelado)	78
04	Comunicação Social - Jornalismo	84
05	Direito (Bacharelado)	116
06	Economia (Bacharelado)	79
07	Educação Física (Bacharelado)	63
08	Educação Física(Licenciatura)	65
09	Enfermagem (Bacharelado)	83
10	Engenharia Agrônômica (Bacharelado)	60
11	Engenharia Civil (Bacharelado)	82
12	Engenharia Florestal (Bacharelado)	65
13	Filosofia (Licenciatura)	46
14	Física (Licenciatura)	64
15	Geografia (Bacharelado)	48
16	Geografia (Licenciatura)	40
17	História - Diurno (Licenciatura)	69
18	História - Noturno (Licenciatura)	50
19	História - Vespertino (Bacharelado)	46
20	Letras - Espanhol (Licenciatura)	75
21	Letras - Francês (Licenciatura)	46
22	Letras - Inglês (Licenciatura)	82
23	Letras - Português (Licenciatura)	82
24	Matemática (Licenciatura)	58
25	Medicina (Bacharelado)	122
26	Música (Licenciatura)	53
27	Pedagogia (Licenciatura)	72
28	Química (Licenciatura)	61
29	Saúde Coletiva (Bacharelado)	58
30	Sistemas da Informação (Bacharelado)	71

APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista

- Apresentar os objetivos da pesquisa e solicitar que o estudante conte sua experiência desde a entrada na escola até o ingresso na universidade.

Aspectos a serem abordados caso não sejam mencionados nas narrativas:

1 - Trajetória escolar do indivíduo:

- Etapas da escolaridade e seus momentos decisivos.
- Desempenho na escola.
- Relação com amigos/colegas de escola.
- Relação com professores.
- Pessoas significativas na trajetória escolar.

2 - Acesso e permanência na universidade:

- Significado do ingresso na UFAC e no curso.
- Quantos vestibulares prestou até ser aprovado.
- A que atribui a aprovação no vestibular.
- Como está sendo a experiência na universidade (relação com os colegas e professores; desempenho; condições de permanência).

3 – Trajetória escolar e de vida da família:

- Relação com os pais e irmãos (antes e depois do acesso à universidade).
- Expectativas, projetos e postura familiar sobre escolarização.
- História escolar da família (pais, irmãos, avós).
- História de vida da família, enfatizando a história de migração.

4 – Aspecto final a ser abordado caso não conste do relato:

- A que o estudante atribui sua trajetória escolar bem sucedida.

Informações para compor o perfil sócio-econômico e escolar do estudante:

- Dados do estudante: idade atual e idade com que ingressou na universidade; curso (semestre/ano); ocupação; estado civil e se tem filhos; como se mantém em termos financeiros; escolas nas quais estudou (públicas, particular) e períodos.
- Dados familiares: escolaridade dos pais; ocupação dos pais; renda familiar; escolaridade e ocupação dos irmãos; escolaridade e ocupação dos avós; local (urbano, rural) de nascimento dos pais e dos avós; história de migração.

APÊNDICE D – Turnos de funcionamento dos cursos da UFAC
Campus de Rio Branco – 2008

Curso	Vagas	Turno
Direito (Bacharelado)	40	Noturno
Medicina (Bacharelado)	40	Integral
Enfermagem (Bacharelado)	30	Integral
Ciências Biológicas (Licenciatura)	40	Diurno
Educação Física (Licenciatura)	40	Diurno
Economia (Bacharelado)	45	Noturno
Ciências Sociais (Bacharelado)	45	Noturno
História – Noturno (Licenciatura)	50	Noturno
Pedagogia (Licenciatura)	50	Diurno
Comunicação Social/Jornalismo (Bacharelado)	40	Noturno
Letras/Espanhol (Licenciatura)	25	Noturno
Engenharia Civil (Bacharelado)	40	Integral
Sistema de Informação (Bacharelado)	40	Integral
Letras/Português (Licenciatura)	40	Diurno
Educação Física (Bacharelado)	40	Diurno
Letras/Inglês (Licenciatura)	25	Diurno
Engenharia Florestal (Bacharelado)	80	Integral
Engenharia Agrônômica (Bacharelado)	50	Integral
Geografia (Bacharelado)	20	Integral
História – Diurno (Licenciatura)	50	Diurno
Geografia (Licenciatura)	40	Diurno
Matemática (Licenciatura)	40	Diurno
Química (Licenciatura)	40	Diurno
Música (Licenciatura)	30	Noturno
Artes Cênicas (Licenciatura)	30	Noturno
Física (Licenciatura)	40	Diurno
História (Bacharelado)	50	Diurno
Letras/Francês (Licenciatura)	25	Diurno
Total	1.125	

ANEXO
QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA E CULTURAL
PROCESSO SELETIVO (VESTIBULAR) UFAC – 2008

01. Qual sua idade em 31/12/2008?

- a) Menos de 16 anos
- b) 16 a 18 anos
- c) 19 anos
- d) 20 anos
- e) Maior de 21 anos

02. Quantos irmãos você tem?

- a) Nenhum
- b) Um
- c) Dois
- d) Três
- e) Quatro ou mais

03. Você tem filho (ou enteado) sob sua dependência?

- a) Não
- b) Um
- c) Dois
- d) Três
- e) Quatro ou mais

04. Cor da pele (auto-identificação):

- a) Branca
- b) Preta
- c) Parda/Mulato
- d) Amarela (oriental)
- e) Indígena

05. Incluindo você quantas pessoas moram no seu domicílio?

- a) Moro sozinho(a)
- b) 2 pessoas
- c) 3 a 5 pessoas
- d) 6 a 8 pessoas
- e) Mais de 8 pessoas

06. Principal ocupação do responsável pelo sustento da sua família?

- a) Profissional liberal
- b) Empresário
- c) Empregado de Empresa
- d) Servidor Público
- e) Proprietário Rural
- f) Empregado Rural/Agricultor
- g) Desempregado
- h) Outro

07. Qual a escolaridade de sua mãe (ou da pessoa que exerceu/exerce o papel materno na sua criação)?

- a) Não tenho mãe ou alguém que exerceu/exerce o papel materno em minha criação
- b) Nenhuma escolaridade
- c) Fundamental incompleto
- d) Fundamental completo
- e) Médio incompleto
- f) Médio completo
- g) Superior incompleto
- h) Superior completo
- i) Pós-graduação

08. Qual a escolaridade de seu pai (ou da pessoa que exerceu/exerce o papel paterno em sua criação)?

- a) Não tenho mãe ou alguém que exerceu/exerce o papel materno em minha criação
- b) Nenhuma escolaridade
- c) Fundamental incompleto
- d) Fundamental completo
- e) Médio incompleto
- f) Médio completo
- g) Superior incompleto
- h) Superior completo
- i) Pós-graduação

09. Comparando a sua escolaridade à de cada uma das pessoas que moram no seu domicílio, qual é a posição que a sua escolaridade ocupa atualmente?

- a) É a maior do meu domicílio
- b) É a 2ª maior do meu domicílio
- c) É a 3ª maior do meu domicílio
- d) Outra

10. Com que frequência você utiliza o microcomputador?

- a) Diariamente
- b) De 3 a 6 vezes por semana
- c) 1 ou 2 vezes por semana
- d) Esporadicamente
- e) Nunca (neste caso, passe para a questão 13)

11. Onde você utiliza o microcomputador com mais frequência?

- a) Em casa
- b) No trabalho
- c) Em casa e no trabalho
- d) Na minha instituição de ensino
- e) Em bibliotecas fora da minha instituição
- f) Em outros locais

12. Como você aprendeu a operar o microcomputador?

- a) Sozinho(a), por tentativas.
- b) Sozinho(a), com bibliografia especializada.
- c) Com orientação, na minha instituição de ensino.
- d) Com orientação, no meu local de trabalho.
- e) Em cursos especializados.

13. Quantos computadores existem em sua residência?

- a) Nenhum
- b) Um
- c) Dois
- d) Três
- e) Quatro ou mais

14. Quantas pessoas no seu domicílio recebem algum tipo de renda (de trabalho, aposentadoria, pensão, benefício, bolsa etc.)?

- a) Só você.
- b) Só uma pessoa que não seja você.
- c) Uma outra pessoa e você.
- d) Duas outras pessoas e você.
- e) Três outras pessoas e você.
- f) Quatro ou mais pessoas.

15. Comparando a sua renda média mensal à renda de cada uma das pessoas que moram no seu domicílio, qual é a posição que o valor de sua renda ocupa?

- a) Eu não tenho renda.
- b) Só eu possuo renda no meu domicílio.
- c) Minha renda é a maior do meu domicílio.
- d) Minha renda é a 2ª maior do meu domicílio.
- e) Minha renda é a 3ª maior do meu domicílio.

16. RENDA FAMILIAR MENSAL: Somando a renda bruta (de trabalho, aposentadoria, pensão, benefício, bolsa etc.) de todas as pessoas do seu domicílio, INCLUINDO VOCÊ, qual é o total aproximado por mês?

- a) Menos de R\$ 380,00
- b) De R\$ 381,00 a R\$ 760,00
- c) De R\$ 761,00 a R\$ 1.520,00
- d) De R\$ 1.521,00 a R\$ 2.280,00
- e) De R\$ 2.281,00 a R\$ 3.800,00
- f) Acima de R\$ 3.800,00

17. Quantos anos você levou para concluir o ensino fundamental (até a 8ª série)?

- a) Menos de 8 anos.
- b) 8 anos.
- c) 9 anos.
- d) 10 anos.
- e) 11 anos.
- f) Mais de 11 anos.

18. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental (até a 8ª série)?

- a) Todo em escola pública.
- b) Parte em escola pública e parte em escola particular com bolsa de estudos.
- c) Parte em escola pública e parte em escola particular sem bolsa de estudos.
- d) Somente em escola particular com bolsa de estudos.
- e) Somente em escola particular sem bolsa de estudos.

19. Quantos anos você levou para cursar o Ensino Médio (2º grau)?

- a) Menos de 3 anos.
- b) 3 anos.
- c) 4 anos.
- d) 5 anos.
- e) 6 anos.
- f) Mais de 6 anos.

20. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Médio (2º grau)?

- a) Todo em escola pública.
- b) Parte em escola pública e parte em escola particular com bolsa de estudos.
- c) Parte em escola pública e parte em escola particular sem bolsa de estudos.
- d) Somente em escola particular com bolsa de estudos.
- e) Somente em escola particular sem bolsa de estudos.

21. Em que modalidade de ensino você concluiu o Ensino Médio (2º grau)?

- a) Comum ou de educação geral, no ensino regular.
- b) Técnico (profissionalizante), no ensino regular.
- c) Magistério (curso normal ou formação de professores), no ensino regular.
- d) EJA (Educação de Jovens e Adultos); Supletivo/Telecurso presencial.
- e) EJA (Educação de Jovens e Adultos); Sistema modular/Telecurso semi-presencial ou à distância.

22. Em que período você cursou o Ensino Médio (2º Grau)?

- a) Diurno integral (manhã e tarde).
- b) Diurno (só manhã ou só tarde).
- c) Noturno.
- d) Maior parte diurno.
- e) Maior parte noturno.

23. O que você mais espera de um curso universitário?

- a) Formação profissional voltada para o mercado de trabalho (encontrar, de imediato, um emprego);
- b) Formação acadêmica para melhorar a minha atuação na atividade prática que estou desempenhando (atualização/aperfeiçoamento).
- c) Desejo uma formação teórica para trabalhar em pesquisa.
- d) Conhecimento (cultura) geral e amplo.
- e) Outros.

24. Você já cursou integral ou parcialmente outro curso superior?

- a) Não.
- b) Sim, parcialmente, em instituição pública.
- c) Sim, parcialmente, em instituição privada.
- d) Sim, integralmente, em instituição pública.
- e) Sim, integralmente, em instituição privada.

25. Como pretende se manter durante seus estudos universitários?

- a) Somente com recursos dos pais ou responsável.
- b) Trabalhando, mas contando, para o essencial, com os recursos da família.
- c) Trabalhando para participar do rateio das despesas da família.
- d) Por minha conta, com recursos oriundos de trabalho remunerado.
- e) Com bolsa de estudos da universidade ou com renda de estágio de trabalho.
- f) Com bolsa de estudos na universidade ou com renda de estágio de trabalho e contando ainda com o apoio da família.
- g) Outros.

26. Uma vez aprovado, qual será sua situação de moradia ao iniciar o curso?

- a) Continuar morando com a família.
- b) Morar com parentes ou amigos da família.
- c) Morar em pensão ou pensionato pago pela família.
- d) A família alugará uma moradia para você.
- e) Alugar uma casa ou morar em pensão, pagando você mesmo.
- f) Sair de casa e viver por conta própria.
- g) Outra solução.

27. Na sua percepção, existe um ambiente (local) adequado para estudo em seu domicílio?

- a) Sim, e eu o aproveito para estudar em casa.
- b) Sim, mas eu acabo não conseguindo estudar em casa.
- c) Não há ambiente e/ou local adequado para estudo em minha casa.

28. Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso:

- a) Não trabalho e meus gastos são financiados pela família.
- b) Trabalho e recebo ajuda da família.
- c) Trabalho e me sustento.
- d) Trabalho e contribuo com o sustento da família.
- e) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

29. Que meio você utiliza para se manter atualizado sobre os acontecimentos do mundo contemporâneo?

- a) Jornais
- b) Revistas
- c) TV
- d) Rádio
- e) Internet

30. Como é seu conhecimento de língua inglesa?

- a) Leio, escrevo e falo bem.
- b) Leio, escrevo e falo razoavelmente.
- c) Leio e escrevo, mas não falo.
- d) Leio, mas não escrevo e nem falo.
- e) Praticamente nulo.

31. Como é seu conhecimento de língua espanhola?

- f) Leio, escrevo e falo bem.
- g) Leio, escrevo e falo razoavelmente.
- h) Leio e escrevo, mas não falo.
- i) Leio, mas não escrevo e nem falo.
- j) Praticamente nulo.

32. Como é seu conhecimento de língua francesa?

- k) Leio, escrevo e falo bem.
- l) Leio, escrevo e falo razoavelmente.
- m) Leio e escrevo, mas não falo.
- n) Leio, mas não escrevo e nem falo.
- o) Praticamente nulo.

33. Quantos livros existem em sua casa?

- a) Nenhum
- b) De 1 a 5.
- c) De 6 a 10.
- d) De 11 a 25.
- e) De 26 a 50.
- f) De 51 a 100.
- g) De 101 a 250.
- h) De 251 a 500.
- i) Mais de 500.

34. Número de vezes que você prestou vestibular?

- a) Nenhuma
- b) Uma
- c) Duas
- d) Três
- e) Quatro ou mais