



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

ANANDA RODRIGUES BASSIS

**ESTUDANTES DE UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR EM PORTO ALEGRE:
EXPERIÊNCIA SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO**

Porto Alegre
2018

ANANDA RODRIGUES BASSIS

**ESTUDANTES DE UM CURSO PRÉ-VESTIBULAR EM PORTO ALEGRE:
EXPERIÊNCIA SOCIAL E SUBJETIVAÇÃO**

Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais apresentado ao Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof.a Dr.a Célia Elizabete Caregnato

Porto Alegre
2017

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À minha família, principalmente, a minha mãe, Edelweiss, que não mediu esforços em me incentivar e possibilitar experiências inesquecíveis e que me apoiou em todas as minhas decisões.

Ao meu companheiro Roddy por todo o amor, compreensão e apoio nos momentos dramáticos dessa trajetória.

À professora Célia Elizabete Caregnato pela ajuda e estímulo durante a orientação e pela sua forma acessível e aberta de se relacionar com os outros, a qual me deu segurança durante todo o processo.

Aos meus amigos, Taisa, Max, Ricardo, Daniel e Marcelle, pelas horas de debates, discussões e distração, sem as quais o caminho seria mais pesado.

Aos meus gatos pela companhia durante as intermináveis horas de estudo.

E, a todos os meus alunos que em cada aula me inspiram e fortalecem o meu amor pela educação!

RESUMO

Os cursinhos populares se organizam com base nos princípios da educação popular e, além de ministrar os conteúdos exigidos nos exames vestibulares, trabalham para a construção de indivíduos mais autônomos e críticos. Esta pesquisa estuda as experiências sociais dos estudantes do cursinho popular da Organização Não-Governamental para a Educação Popular (Ongep) e entende que os conteúdos e as atividades nas disciplinas de Sociologia e Filosofia são importantes instrumentos para reflexão e experimentações no processo de formação dos estudantes. A sociologia de François Dubet mostra que as instituições clássicas, como a família e a escola, já não cumprem os mesmos papéis na socialização do indivíduo, como ocorreu no passado. Cada ator constrói a sua identidade com base em diferentes experiências, compondo e ativando, diferentes significações e lógicas de ação de acordo com as estratégias e objetivos planejados. Este estudo investiga de que maneira ocorre a experiência dos estudantes com base nas aprendizagens proporcionadas no âmbito da Ongep e se, como são acionados em outros espaços sociais vividos pelos estudantes. Nos resultados deste estudo verificamos que o processo de subjetivação é estimulado nos estudantes da Ongep, através da forma de organização da instituição e da relação estabelecida entre os atores e com o conhecimento. É possível afirmar que a partir da experiência social proporcionada pelo cursinho Ongep, elementos da subjetivação constituíram-se e foram ativados em outros espaços sociais da vida dos estudantes, permitindo entender que se constituem como relações sociais relativamente renovadas ou modificadas

Palavras-chave: cursinho pré-vestibular popular; experiência social; subjetivação; educação popular.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	19
1.1 Cursinhos Populares: por uma educação popular.....	20
1.2 O Caso da Ongep.....	25
CAPÍTULO II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
2.1 Dimensões de organização e categorias para a análise: trabalhando com as entrevistas.....	29
CAPÍTULO III – OS CAPITAIS CULTURAIS E CAPITAL SÓCIO-ECONÔMICO.....	31
3.1 O Perfil dos Estudantes da Ongep.....	34
CAPÍTULO IV – A EXPERIÊNCIA SOCIAL: A AÇÃO DA SUBJETIVIDADE.....	38
4.1 A Experiência Escolar.....	43
4.2 A Experiência Social da Ongep: o desenvolvimento da subjetivação	47
4.2.1 Trajetória Pessoal	47
4.2.2 Vida Escolar.....	53
4.2.3 Cursinho Popular da Ongep.....	56
4.2.4 Projetos de Futuro.....	61
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68

INTRODUÇÃO

A partir da minha experiência nas atividades das disciplinas de Estágio de Docência em Ciências Sociais I e II, realizadas em 2015 e 2016, foram se constituindo as ideias para a pesquisa que serve de base para esta monografia. As práticas dos estágios têm como seu objetivo principal, proporcionar ao estudante-estagiário a experiência de docência em instituições da Educação Básica de Porto Alegre. A atividade possibilitou a experiência em uma microrrealidade, embora curta, suficiente para despertar questionamentos que acabaram por se concretizar nessa pesquisa. Tanto a realidade exposta por teorias sociológicas da educação como a condição apresentada por dados registrados nas estatísticas nacionais se faziam sentir no cotidiano da prática docente e provocavam reflexões e questionamentos.

Há décadas os estudos na área da educação vêm problematizando a noção de escola republicana, compreendida como símbolo da igualdade de oportunidades e meio de corrigir as desigualdades de origem, confrontando-a com as teorias que consideram a escola moderna como um dos mecanismos de reprodução e dominação da sociedade através da transmissão dos capitais entre as famílias. A teoria dos capitais de Pierre Bourdieu (1968) lançou uma nova luz interpretativa para os estudos sociológicos, principalmente na área de educação, onde demonstra que o sucesso escolar não depende tão somente do dom ou da dedicação de cada um, mas da relação existente entre o acúmulo dos capitais cultural e socioeconômico herdados.

A partir de 1990 no Brasil, com a democratização do Ensino Básico, Fundamental e Médio, houve um aumento considerável dos números de matrículas e, em 2015, mais de 99% da população de 6 e 13 anos estavam na escola. De acordo com o relatório do Ministério da Educação (MEC), em 2013, 87% das matrículas para o Ensino Médio eram oferecidas pelas escolas da rede pública. Em um quadro geral, após o ano 2000, os índices de educação dos jovens entre 15 e 17 anos apresentam melhorias: aumento na frequência escolar de 81,1% (2001) para 84,2% (2012); a diminuição da quantidade de jovens fora da escola de 18,9% para 16,3%, durante esse período; e, a diminuição da taxa de distorção idade-série de 48,8% em 2000 para

44,9% em 2010. A taxa de abandono na etapa do Ensino Médio teve uma diminuição de 43,1%. Não entrando, no momento, nas questões de qualidade do ensino, os dados demonstram que sob um panorama geral, o Brasil vem apresentando um quadro de significativas melhorias.

A democratização e as melhorias estão relacionadas ao nível básico do ensino. Quando se fala de Ensino Superior, o quadro é outro. A educação superior também apresenta forte expansão: de 2 milhões de alunos em 1998, passando para mais de 6 milhões em 2007, no entanto, ao contrário da etapa obrigatória, 76% das matrículas estão no setor de ensino privado. Até o ano de 2011, 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos estava matriculada na graduação.

As políticas de expansão da educação superior do governo federal nos últimos anos têm apontado três eixos: a) programas de bolsas para jovens de classes populares no setor privado; b) aumento da oferta de crédito educativo; c) expansão de vagas nos IFES (Instituições Federais de Ensino Superior) e adoção de medidas de ações afirmativas no acesso, como cotas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas, e de permanência por meio de programas de assistência estudantil (NASCIMENTO, 2009, p.28).

Essas medidas demonstram que, na realidade, a democratização do acesso ao Ensino Superior ainda não se concretizou. Grande parte da população que ocupa as posições mais baixas da sociedade está excluída do ensino superior, sobretudo o público. Estes jovens oriundos dessa camada, em geral, são a primeira geração familiar a ter a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, e acabam por enfrentar grandes dificuldades para permanecer estudando. O baixo nível da qualidade do ensino nas escolas públicas, a pouca informação sobre os programas de auxílio e incentivo e a dificuldade dos exames de vestibular, explicam, em parte, a permanência desse quadro elitizado.

À luz da teoria de Bourdieu, o sistema educacional promove uma reprodução intergeracional das condições socioeconômicas, assegurando, assim, a legitimação das desigualdades e hierarquias sociais. A mobilidade social através da formação educacional não se deve somente, ou principalmente, ao bom desempenho nos estudos, competência e esforço individual, mas sim a fatores condicionantes externos como os recursos familiares e certas práticas culturais, ou seja, o alcance educacional

está diretamente relacionado à quantidade e qualidade do capital cultural e socioeconômico do estudante.

A sociedade contemporânea nos permite pensar a construção de um novo do sujeito social, mais complexo e ativo, não influenciado e determinado apenas pelas instâncias tradicionais de socialização como a família e a escola. A concepção de um sujeito, nesse caso o estudante, que experiências múltiplas socializações, contempla a complexidade da realidade individual, abrindo espaço para a subjetividade e autonomia do ator, qualidades particulares do ser humano, sem, contudo, negar a o determinismo social e cultural no qual está inserido (DUBET, 1994). Dessa forma, a relação entre o discente e a instituição pode ser pensada dentro de um conjunto de transformações macrossociais e culturais, que dão uma nova configuração em sua relação, conferindo ao estudante espaço de subjetivação de suas experiências e construção de ações e estratégias.

Os estudantes de baixa renda do Ensino Médio recentemente têm acesso aos bancos escolares no Brasil, mas precisamos problematizar a realidade de forma que se possa responder a questões como as que seguem: quais as possibilidades desses estudantes ingressarem em instituições de educação superior e de cursarem a faculdade? Qual seu capital cultural para enfrentarem esse desafio? De que maneira suas experiências escolares e familiares proporcionem construção de sentidos e meios de ação que colaborem o ingresso no Ensino Superior? E de que forma promovem a elaboração de projetos de futuro?

O aumento do número de estudantes no Ensino Médio, e o aumento do número de vagas e da heterogeneidade dos estudantes nas universidades brasileiras demonstram uma tentativa de mudar o perfil dos educandos a fim de atingir setores mais amplos da população. Apesar de avanços com base na política de ações afirmativas e em mais vagas nos cursos noturnos, as universidades brasileiras ainda são espaços elitistas e excludentes. A precariedade do Ensino Médio e as dificuldades nos processos seletivos de ingresso nas IES (Instituições de Ensino Superior) são alguns dos fatores que contribuem para manter essa desigualdade.

Como uma tentativa de reverter esse quadro, os cursinhos pré-vestibulares populares (PVP) atuam, em sua maioria, de forma voluntária e atendem um significativo número de alunos. Em sua maioria os PVPs têm como proposta não

apenas repassar os conteúdos previstos nos vestibulares, mas também, desenvolver aprendizagens e reflexões que coloquem o estudante como sujeito de experiências e ações sociais capazes de estimulá-los na produção de mudanças e transformações sociais. Trata-se de uma educação para a cidadania e construção de indivíduos autônomos e críticos, tal qual a modernidade defendeu, mas considerando a complexidade da sociedade atual, essa proposição enfrenta aspectos dominantes na educação escolar atual entendida como produto disponível no mercado, isto é, como acessível, primordialmente, para aqueles que podem pagar por ela. Esse quadro é cada vez mais comum quando se trata de ensino superior.

A educação passa a ser, em termos de informação virtual e alta tecnologia, uma fantástica fábrica de lucros, pois o conhecimento se valoriza como um poder e, em certo sentido, como uma exigência de reestruturação produtiva do trabalho e da globalização dos mercados (PEREIRA, 2007, p.15-16).

O crescimento da diversidade dos estudantes nas universidades é sensível. Há maior heterogeneidade nas instituições públicas, que surge como um resultado dos diversos movimentos como as ações afirmativas e o trabalho dos PVPs. Essas experiências já atingiram um número significativo de pessoas e instituições, ONGs, escolas públicas e privadas, universidades e comunidades.

Os cursinhos populares organizam-se de forma a valorizar experiências de liberdade crítica, pontos de vista dos estudantes, sempre estimulando o sentimento de coletividade do grupo entre alunos, professores e funcionários. Promovem, assim, o aumento da autoestima e o desenvolvimento do pensamento crítico. A idéia de pensamento crítico é entendida, por muitos desses coletivos e organizações de preparação para o ingresso no ensino superior, a partir da noção de educação popular tal qual concebida por Paulo Freire (PEREIRA, 2007)

O que se pretende, aqui, é analisar como a experiência social e educacional no cursinho popular produz conflitos, mudanças, conscientização da realidade social, e aprendizados que incidem sobre a vida dos jovens estudantes, sobre suas ações e opiniões e, sobre seus projetos de futuro.

Portanto, é a partir dessas concepções que se pretende problematizar a presente pesquisa. Considera-se que as visões de mundo individuais são

constituídas, parte pelo conjunto de seus capitais cultural e socioeconômico adquiridos pela herança familiar, e parte pela subjetivação das experiências vividas em diferentes situações. **Este trabalho analisa aspectos da experiência estudantil dos alunos da Ongep que possibilita o processo de subjetivação e, qual a relevância que ele tem na constituição da identidade do indivíduo nessa e em outras experiências sociais.**

Trabalha-se com as hipóteses de que Organização Não-Governamental para a Educação Popular (Ongep) estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e o aumento da autoestima. Focalizamos o papel das disciplinas de Sociologia e Filosofia, o processo de empoderamento estimulado na experiência dos estudantes, bem como a sua presença em outros espaços sociais de atuação desses sujeitos, tais como as relações familiares e o trabalho. **Busca-se entender se, e, como se torna parte constitutiva da identidade do sujeito.**

A partir do ano de 2008, com a aprovação da Lei nº 11.684, pelo Congresso Nacional, o ensino de Sociologia e Filosofia se torna obrigatório nos currículos das escolas de Ensino Médio. Apesar de sua obrigatoriedade, essas disciplinas não aparecem nas provas dos concursos para ingresso nas principais universidades. No entanto, os cursinhos populares mantêm essas disciplinas em seus currículos. **O questionamento inicial é por quê?**

A observação das aulas mostra que as disciplinas de Sociologia e Filosofia têm como um de seus objetivos estimularem uma interpretação e compreensão crítica do mundo ao seu redor. Além de auxiliarem o aluno em matérias como a redação no vestibular, seus conteúdos são relacionados com a vida dos jovens ao tratarem de temas como o gênero e a sexualidade, a política, o feminismo. Lidam com temas de formação de cidadãos críticos e conscientes de si como um ser social, com seus direitos e deveres.

A ideia inicial de pesquisa para essa monografia previa ter uma escola como locus, no entanto, o ano de 2017, para a Educação e, sobretudo, para a educação no Rio Grande do Sul, foi um período de grandes conturbações, em que as greves, paralisações e manifestações eram acontecimentos comuns. Devido a isso, realização da parte empírica da pesquisa nas escolas da rede pública de Porto Alegre,

a intenção inicial foi inviabilizada. Pesquisar os estudantes que visam ingressar no ensino superior por meio do cursinho popular da Ongep, se revelou um campo extremamente acessível e com informações densas sobre a realidade dos estudantes. A Ongep cedeu espaço para a aplicação do questionário e, também, para a realização das entrevistas.

Estruturalmente, o trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro dedicado a analisar o universo da Ongep, e o segundo, voltado para a microrrealidade de cada estudante. A monografia foi dividida em quatro capítulos. O primeiro traça um panorama geral do contexto educacional brasileiro, em uma trajetória desde a Educação Básica, o vestibular e o Ensino Superior. É nessa passagem entre o Ensino Básico e o Superior que surgem os Cursos Pré-Vestibulares, tanto os privados quanto os populares, e onde é apresentado o campo de pesquisa: a Ongep. No segundo capítulo, são desenvolvidos os pressupostos metodológicos realizados na pesquisa. O terceiro e o quarto capítulos correspondem às partes onde são analisados os dados. O primeiro trabalha com o panorama da macrosociologia pela teoria de Bourdieu e é apresentada a análise dos dados obtidos pelos questionários. O capítulo subsequente, corresponde à análise dos sujeitos de pesquisa através da microsociologia de François Dubet, onde são expostas as análises do material auditivo gerado pelas entrevistas. Ao final são feitas considerações, que procuram articular os elementos de forma a apresentar uma hipótese conclusiva.

CAPÍTULO I – A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Ainda que o processo de universalização tenha sido logrado, a educação pública enfrenta outros tipos de desafios, como por exemplo, a alta taxa de evasão

dos jovens, principalmente nos anos finais da Educação Básica (Ensino Médio), e a qualidade do ensino.

Urgências que emanam de uma sociedade que historicamente distribuiu seus bens materiais e imateriais de modo desigual, consolidando uma estrutura de classes na qual o berço e, não menos importante, o sobrenome determinaram trajetórias e destinos. A história da escola pública na sociedade brasileira seguiu essa trilha. Tardia, desigual e insuficiente, tanto em termos do tempo educativo, quanto nas dimensões formativas contempladas, distribuiu-se de modo assimétrico, privilegiando alguns em detrimento da maioria (MOLL; GARCIA, 2014, p.7).

A atual crise do Ensino Médio é uma consequência dessa ausência histórica dessa etapa na condição de educação básica, tornando-a ainda mais complexa com a perda do sentido identitário e pedagógico da instituição. Fundamentalmente, o Ensino Médio, tem como principais finalidades: o aprimoramento do educando a fim de se tornar um cidadão consciente de seus direitos e deveres como ator social e ativo; o desenvolvimento de uma consciência ética, fundamentada em valores como o respeito à diferença (cultural, étnica, sexual), de uma autonomia intelectual e de um pensamento crítico; e, atribuir ao sujeito, não apenas habilidades e competências valorizadas e necessárias para o mundo do trabalho, como a formação de indivíduos aptos a viverem e se relacionarem dentro das sociedades contemporâneas e suas particularidades. No entanto, não é novidade que o sistema de ensino público, em sua grande maioria, está muito distante de atingir esses ideais de forma satisfatória. Trabalhar ou continuar os estudos são duas opções das quais os estudantes, ao terminar a escola deveriam estar aptos e poderem escolher. A preparação para a entrada na universidade, um dos objetivos do Ensino Médio, pode ser usado como um meio de comparação da qualidade e eficiência entre o sistema público e privado de ensino, na medida em que, apesar de todas as políticas de incentivo, a maioria dos estudantes do ensino superior, principalmente, na rede pública, vem das classes mais altas da sociedade.

Em 1999, na Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas, determinado no Acordo de Santiago, o conceito de universidade pública foi definido como um lugar que pertence a todo o povo e está a serviço do bem comum e da cidadania; a educação é tratada como um direito a qual todos devem ter acesso.

Porém, quando analisamos o cenário do Ensino Superior brasileiro, vê-se que o seu acesso vai diminuindo à medida que descemos na pirâmide social e, que apesar dos avanços, ele ainda é elitista e excludente. De fato, houve um aumento na heterogeneidade dos estudantes, através do sistema de cotas e de programas de incentivo como o Prouni (Universidade para todos), por exemplo.

A conquista por uma vaga numa instituição de ensino superior (IES) pública – federal ou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para vencer a disputa. [...] configura-se um descompasso entre a excelência das IES públicas e a sua disponibilidade de estar aberta àqueles que mais precisam de seu serviço (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p.87).

1.1 Cursinhos Populares: por uma educação popular

Uma das grandes dificuldades de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) é a aprovação por meio de um mecanismo seletivo, que é o vestibular. Os conteúdos exigidos pelo exame vão muito além daqueles compreendidos no Ensino Médio, principalmente, no sistema público, onde muitas vezes os conteúdos básicos previstos não são vencidos. Em Porto Alegre, os cursinhos pré-vestibulares (PV) atuam há quase 50 anos e são como uma ferramenta preparatória para as provas, agindo como meio de complemento para os estudos, embora, muitas escolas privadas têm todos os seus conteúdos do Ensino Médio voltados para o vestibular. A configuração de suas aulas oferece uma lógica bem diferente daquela vista nas escolas, as “aulas-show” (PEREIRA, 2007) comandadas por professores mágicos, músicas, truques e macetes que ajudam a memorizar os conteúdos presentes nas provas, sem se importar com o real entendimento da matéria, não contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de pensar. *“Notemos que a questão do conhecimento, da criatividade e da compreensão crítica do saber é deixada de lado em detrimento da objetividade da prova, da média matemática e da competição em si”* (PEREIRA, 2007, p.49).

Além disso, a lógica dos cursinhos privados explicita as contradições de classes presentes em nossa sociedade capitalista, pois os seus

elevados custos impedem expressivos segmentos de fazer parte de um processo preparatório específico para o vestibular. Com isso, não estou querendo afirmar que a frequência a um seja condição suficiente para a aprovação no vestibular, mas que, para um bom desempenho nos concorridos vestibulares das IES públicas, um curso preparatório pode fazer a diferença (PEREIRA, 2007, p.51).

Apesar de existirem desde a metade do século XX, é a partir de 1980 que começa a se popularizar os pré-vestibulares populares (PVP) e, surgem como resposta as demandas dos novos movimentos sociais de caráter progressistas, juntamente com as práticas da educação popular. O trabalho dos PVPs, além da preparação para o vestibular, desenvolve uma educação que prioriza o pensamento crítico sobre a realidade social e sobre o próprio processo seletivo do vestibular, eles mantêm uma preocupação com a transformação da sociedade, por meio da educação e da conscientização. De maneira geral, os PVPs se sustentam com o auxílio de voluntários e/ou militantes, pessoas engajadas política e tecnicamente com a educação. Os espaços dos PVPs são ambientes de socialização e, fornecem experiências para seus participantes que vão muito mais que, simplesmente, a preparação para as provas, mas mexe com a concepção e o entendimento que o indivíduo tem e si próprio e da sociedade. As ideias de pensamento crítico e de conscientização são traduzidas na perspectiva de Paulo Freire como sendo: *“a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que vai além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento”* (FREIRE, 2009, p.98).

Diferente dos cursinhos pré vestibulares (PVs) privados que buscam o lucro através de uma lógica de mercado e adotam uma pedagogia que privilegia a memorização, os pré-vestibulares populares oferecem os cursos de forma gratuita, ou com uma taxa mínima usada apenas para a manutenção das despesas básicas, e, trabalham sob uma dimensão crítica da educação e das possibilidades sociais postas para o indivíduo. Ao mesmo tempo em que preparam o estudante com os conteúdos exigidos para os exames de ingresso nas universidades, procuram desenvolver uma visão crítica da sociedade, incluindo em seus currículos, disciplinas ou temas relacionados a Direitos Humanos, Cidadania e Cultura. Os trabalhos realizados nos PVPs,

Procuram promover experiências de ensino que lhes possibilitem desenvolver uma relação com o conhecimento que não seja meramente instrumental, mas que contribua para sua formação no plano cognitivo e social como cidadãos ativos, portadores de um cabedal de cultura que lhes permita a formulação de um projeto de vida pessoal com horizontes mais amplos (MITRULIS; PENIN, 2006, p.281).

Além das dificuldades no ingresso em cursos superiores, outros problemas que os jovens oriundos de classes populares enfrentam são a permanência na universidade e a conclusão do curso. Em muitos casos, os estudos nas IES exigem demasiado tempo e dedicação tanto em sala de aula como na realização das tarefas, o que prejudica aqueles estudantes que necessitam trabalhar; ao mesmo tempo, o trabalho e a possibilidade de crescimento nele, exigem uma melhor qualificação do trabalhador. Essas contradições existentes na sociedade brasileira, também são levantadas e debatidas durante o cursinho popular, deixando os alunos conscientes de futuros desafios os quais enfrentarão. Os PVPs buscam uma transformação da sociedade, começando pela mudança no perfil dos alunos do ensino superior, e buscam a maior participação dos estudantes provenientes das camadas historicamente excluída dessa etapa do ensino.

[...] a melhora da educação básica e média é a única forma de mudança significativa no cenário do acesso à educação superior pública; todavia, enquanto essa melhora não ocorre, [...] o papel dos pré-vestibulares populares e alternativos é uma medida paliativa, mas com uma grande tarefa social: inserir um público crescente de jovens de camadas populares – reflexo da expansão do ensino médio público – na educação superior (NASCIMENTO, 2009, p.43).

Os PVPs operam à luz da ideologia da educação popular, que tem no Brasil o educador Paulo Freire (1996) como seu principal representante. Educar é transformar e compreender que ensinar alguém não é simplesmente passar conhecimento; é dotar, o educando, com os meios para intervir na sua realidade e na realidade que o cerca. A intervenção, independente da apreensão e dos conteúdos ensinados, implica tanto a reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (FREIRE, 2009). A educação libertadora, como chama Freire, é uma das principais armas dos oprimidos na luta contra as desigualdades sociais; a partir da tomada de consciência

(o desmascaramento) da realidade concreta e dos mecanismos de opressão, e, também, do desenvolvimento de um pensamento crítico, se cria, neles, a humanidade.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. [...]. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. [A educação] não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2014, p.93-94).

Mais adiante complementa:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 2014, p.108).

É essa a lógica da práxis que compõe a maioria do corpo docente dos PVPs, formado, basicamente, de estudantes conscientes das injustiças e desigualdades sociais e que buscam formas de reverter a situação atual de alguma maneira. Muitos deles passaram pelas mesmas dificuldades e ao final lograram ingressar na universidade. Por isso, a relação entre movimentos sociais e grupos comunitários é muito próxima, sendo que a popularização dos PVPs, na década de 1990, se deu a partir de iniciativas de movimentos sociais. O movimento negro, por exemplo, constatava que a realidade é de que negros, pobres, estudantes de escolas públicas apresentam em geral maior dificuldade em passar nos exames de ingresso nas universidades, principalmente nas universidades públicas mais disputadas. De acordo com Freire, a realidade não é estática, pelo contrário, ela é um processo e está constantemente sendo construída pelos indivíduos, isso significa que os sujeitos são condicionados e não determinados. Em suas próprias palavras, devemos “*reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável*” (FREIRE, 2009, p.19). Essa ideia de movimento que motiva esses sujeitos a agirem em prol da transformação social através da educação.

Os espaços físicos utilizados pelos cursinhos populares, em geral, são ambientes variados de acordo com as possibilidades, sendo desde locais alugados específicos para o curso, até mesmo, em uma residência pessoal cedida. Muitas vezes as instalações são mantidas por doações e por pequenas quantias cobradas dos alunos para custear as despesas básicas como o aluguel ou a energia elétrica. Os PVPs são espaços de socialização e de troca de experiência que buscam mais do que a apreensão dos conteúdos das disciplinas, eles têm influência na autoestima dos estudantes e na compreensão de si, como ser individual e social. *“O trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares, por meio da socialização oriunda das relações horizontais de reciprocidade, pode influenciar positivamente as noções psicológicas das pessoas envolvidas nos projetos”* (PEREIRA, 2010, p.89).

São diversos os fatores que influenciam o bom desempenho dos alunos nos estudos. Essa dimensão pedagógica, chamada de políticas da subjetividade, se insere no âmbito da educação crítica, e tem grande relevância quando se trata dos estratos sociais populares na medida em que coloca o valor da educação na confiança das capacidades dos alunos que permitem a formulação de projetos de futuro e dando significação objetiva para as experiências escolares.

Pesquisas mais recentes sobre o valor da confiança na capacidade dos alunos revelam, por sua vez, o peso que as representações de si mesmos e dos professores têm sobre as opções e os comportamentos desses jovens. Indicam que a dimensão cognitiva do processo educativo deve estar integrada à dimensão afetiva e à abertura cultural se se quer eliminar estigmas sociais e estereótipos e contribuir para o empoderamento educacional e político-social desses jovens (MITRULIS; PENIN, 2006, 292).

O fortalecimento da autoestima e a capacidade de formular projetos de futuro ajudam o estudante não apenas na educação, mas na construção de sua própria identidade, entendida como a forma com que o indivíduo se percebe e se coloca no mundo, agora capaz de projetar ideias que vão além do suposto determinismo dos alunos de escola pública. A compreensão dos conteúdos é acompanhada pelas transformações pessoais, pelo aumento da confiança em si mesmo, pela valorização das oportunidades e pela busca por um objetivo.

1.2 O caso da Ongep

A Organização Não-Governamental para a Educação Popular (Ongep) é uma dessas experiências em Porto Alegre. Atuando desde o ano 2000, a iniciativa foi criada a partir de uma proposta pensada por estudantes de licenciatura de diversas áreas em uma disciplina na Faculdade de Educação da UFRGS, ministrada pelo professor Carlos Machado (PEREIRA, 2007). Depois de inúmeras dificuldades, materiais, financeiras, entre outras, hoje, a Ongep funciona no centro da cidade em um espaço alugado.

O processo de seleção dos estudantes para ingresso no curso pré-vestibular ocorre através da inscrição pelo site. Entretanto, a demanda acaba sempre sendo maior que o número de vagas e a seleção, então, leva os inscritos a passarem por entrevistas, realizadas pelos próprios professores. São avaliados os aspectos socioeconômicos, bairro de residência, facilidade para se deslocar até o curso. Também é considerada a forma como o candidato conheceu a Ongep para fins de gestão da própria ONG. Os professores são os avaliadores. Eles se reúnem, discutem e decidem em conjunto quais os candidatos que receberão as vagas de acordo com a necessidade dos estudantes e com as perspectivas de permanência no mesmo.

O curso oferece aulas no turno da manhã, onde, oficialmente, estão inscritos 62 alunos, e da noite, com 44 alunos. Com o andamento do ano, a evasão aumenta, e o número de alunos ativos acaba caindo pela metade, piorando o quadro na etapa pós Enem (Exame Nacional do Ensino Médio).

O corpo docente e administrativo conta com 68 participantes, no entanto, nem todos os membros estão ativos. De maneira geral, a Ongep conta com um grupo de professores, colaboradores e uma coordenação responsável pelos assuntos burocráticos. A convocação de novos professores é realizada, basicamente, por meio de convite pessoal, os docentes de cada matéria terminam por decidir e convidar novos membros baseados, sobretudo, na afinidade ideológica político-pedagógica. A manutenção da estrutura é feita por algumas doações e, se necessário, pelos próprios alunos que pagam uma taxa mínima para a realização do cursinho. A renda

arrecadada é utilizada para pagar o aluguel e as despesas cotidianas, como a água e a luz, e para o investimento em materiais pedagógicos. Em relação ao currículo, a Ongsep atende a todas as disciplinas exigidas nas provas do vestibular da UFRGS, além das disciplinas de Sociologia e Filosofia, não exigidas como tal no referido concurso vestibular. No caso do curso do noturno, em função do tempo mais limitado para a jornada estudantil, o conjunto das disciplinas conta com menos períodos de aula por semana, em comparação com o diurno.

Da mesma forma que outros PVPs, a Ongsep possui o sistema de *apadrinhamento* e *amadrinamento*. Os alunos podem escolher padrinhos e madrinhas, entre os professores, aquele com o qual tenham maior afinidade a fim de criar vínculos mais próximos e obter auxílios em momentos de dúvidas ou dificuldades. O sistema tem como um dos objetivos a tentativa de evitar o problema da evasão e, também, ajudar os alunos nos mais diversos tipos de questões como: a ansiedade, a tensão ou a pressão dos estudos, a escolha do curso e, inclusive, caso necessário, auxílio financeiro para o transporte. Uma reunião com caráter de Assembleia acontece uma vez por mês e conta com a presença de professores, alunos e ex-alunos, sendo o espaço onde todos os participantes têm voz nas tomadas de decisões, planejamentos do curso, reclamações e sugestões, os quais são debatidos democraticamente. A presença de ex-alunos não se limita à Assembleia, ou as eventuais oficinas; muitos ex-estudantes retornam para o curso como professores, colaboradores, ou, ainda, frequentam o espaço, criando relações com os novos estudantes e membros.

CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta parte do trabalho tem o esforço de apresentar os passos do desenvolvimento teórico e conceitual da presente pesquisa. Pretende-se apresentar um diálogo entre os autores que foram selecionados para tratar do problema de pesquisa de forma teórica e crítica com o fim de justificar a escolha desses.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar como a experiência social enquanto estudante do cursinho popular produz mudanças, questionamentos e desenvolvimento de um pensamento crítico que refletem em suas ações, opiniões e projetos de futuro. Parte-se da ideia de que os cursinhos populares, mais do que uma preparação para as provas de seleção como o Enem e o vestibular, mantêm um compromisso com a formação social do indivíduo e uma preocupação com o fortalecimento da autoestima e elaboração de projetos para o futuro. Para isso, a coleta de dados foi dividida em duas partes, onde em cada uma foi utilizado instrumentos de pesquisa de naturezas distintas, sendo a primeira dedicada à elaboração de um panorama geral dos alunos da Ongep, buscando compreender quem são esses estudantes e, a segunda, voltada para o entendimento das singularidades da experiência vivida em nível individual.

Para a análise do plano de uma turma da Ongep, foi aplicado um survey, que serviu como piloto para a pesquisa intitulada Desigualdade, diversidade e reconhecimento na Educação: novos públicos da escolarização média e superior, liderada pelos Professores Célia E. Caregnato e Leandro Raizer e, faz parte do grupo de pesquisa sobre Sociologia da Educação da FAGED/UFRGS. Ao total, foram respondidos 22 questionários na turma da manhã da Ongep. As questões selecionadas para a análise da presente pesquisa foram àquelas referentes às informações para conhecer a turma de estudantes e para traçar o perfil socioeconômico seus e de suas famílias. A partir de dados coletados nessa primeira fase, busca-se identificar elementos de *habitus* e disposições dos estudantes, bem como indícios de busca da ascensão social de famílias de classes populares por meio da educação dos filhos, o investimento e a no acúmulo do capital cultural e a expectativa de retorno em capital econômico posterior. Foram privilegiados dados

como a escolaridade e a origem dos pais, o tipo de educação básica (pública ou privada), a situação do aluno como estudante e/ou trabalhador, a estabilidade financeira familiar, entre outros, sob uma análise bourdieusiana,

A segunda parte da pesquisa tem como objetivo a análise do plano microssocial baseada no sujeito individual. Para isso, foram realizadas quatro (4) entrevistas semiestruturadas dentre os estudantes que responderam ao questionário da primeira fase. As entrevistas ocorreram no mês de novembro do ano de 2017, logo depois da prova do Enem, no espaço onde funciona a Ongep e, todas ocorreram logo após o término da aula da manhã. Para garantir a privacidade e o anonimato das alunas entrevistadas, são usados nomes fictícios. Em esta etapa final do ano, todas as estudantes entrevistadas haviam cursado vários meses do pré-vestibular e já mantinham uma opinião concreta do curso.

A escolha de realizar entrevistas se deve ao fato de que essa abordagem permite o pesquisador ter acesso a níveis mais profundos e complexos dos entendimentos, interpretações e experiências de cada sujeito, profundidade que os instrumentos como o survey não abrangem. Em abordagens teóricas que tem como foco a individualidade do sujeito, como é o caso da experiência social de Dubet, a entrevista, como instrumento de pesquisa, é indispensável na medida em que a análise é construída a partir do que ele tem a dizer sobre si próprio. Essa abordagem permite que o próprio estudante, como sujeito consciente e reflexivo, expresse a sua experiência estudantil, seus conflitos, dificuldades e facilidades, assim como suas expectativas com o curso e com o futuro.

Destaca-se a continuidade e a coerência da reflexão na construção do quadro de análise e na sua operacionalização, fundamentada na escuta do ator, o que ele tem a dizer sobre a sua vida, sua experiência, na procura das diferentes lógicas presentes no discurso e nas estratégias, na recomposição e nos cruzamentos dessas lógicas, a fim de reconstruir a experiência social. (WAUTIER, 2003, p.206).

O conteúdo da entrevista foi construído com base em três períodos separados cronologicamente: o primeiro, referente ao passado do indivíduo, onde se abrange as questões sobre a experiência escolar no Ensino Básico, o significado da escola, a relação da família com os estudos e a percepção que se tem hoje como aluno da

escola; a segunda etapa, que diz respeito ao tempo presente, está relacionada com a experiência social enquanto estudante do cursinho popular, à percepção das estudantes sobre a Ongep, à relação que mantêm com colegas, professores e funcionários, a opinião sobre as disciplinas de Sociologia e Filosofia, além da internalização dos seus conteúdos. E, em terceiro lugar abordamos o futuro, onde são levantadas questões sobre o curso escolhido e projeção para o futuro. Por seu caráter semiestruturado e com o objetivo de obter informações detalhadas relevantes, no decorrer de cada entrevista, permitindo uma flexibilidade na aplicação.

2.1 Dimensões de organização e categorias para a análise: trabalhando com as entrevistas

O material audível e transcrito gerado pelas entrevistas organizado a partir de dimensões de realidade que auxiliam a visualização e o estabelecimento de relação entre elas. Os dados empíricos estão organizados com base em quatro referentes das temporalidades da vida de cada estudante que se referem ao passado, presente e ao futuro, nos seguintes termos.

- Trajetória pessoal: categoria que abrange o relacionamento familiar, amoroso e de amizade, como também a questão do trabalho;
- Vida escolar: essa categoria constitui a trajetória do estudante no Ensino Fundamental e Médio e, se for o caso, em algum outro curso que tenha estudado;
- Cursinho Popular: categoria que abarca a experiência como estudante do cursinho popular da Ongep;
- Projetos de futuro: categoria que compreende a capacidade de projeção e construção de projetos de futuro;

De outra parte, foram estabelecidas categorias analíticas a partir dos conteúdos teóricos. O conceito de individualização das subjetividades é a chave da análise e o ponto de conexão entre as categorias por meio dos elementos como o sentido atribuído as experiências, os enfrentamentos e conflitos, as submissões, as

estratégias, a capacidade de ação e a capacidade crítica. Com base na teoria sociológica de François Dubet, passamos a lidar com as categorias analíticas dos conceitos de experiência social e de subjetivação.

A noção de experiência está relacionada às maneiras de experimentar e sentir o real. Cada sujeito vivencia distintas experiências sociais em diferentes espaços e tempos durante os percursos de sua vida. Toda experiência é ao mesmo tempo pessoal e individualizada, na medida em que cada pessoa constrói a sua identidade com base em experiências passadas, e, também, é social, pois ela é socialmente construída na relação com o outro. Já o conceito de subjetivação diz respeito ao processo no qual o indivíduo é capaz de se distanciar de forma crítica em relação ao sistema e seu papel social. A subjetivação abarca a noção de ação, que permite a interação do ator com o mundo de forma autônoma, tornando-o sujeito de sua própria trajetória, como também, a noção de identidade. A identidade construída na subjetivação é compreendida como um empenhamento crítico, formado em uma constante tensão com o sistema.

CAPÍTULO III - OS CAPITAIS CULTURAIS E CAPITAL SÓCIO-ECONÔMICO

Cabe as Ciências Sociais desvendar os mecanismos e fundamentos que estão por trás das estruturas sociais, assegurando a legitimação das desigualdades e da dominação de uma parte sobre o todo, garantindo, assim, a reprodução social. Esse seria o ofício do sociólogo na visão de Pierre Bourdieu (1968), e é através de sistemas teóricos e metodológicos que esses mecanismos, imperceptíveis por um olhar de senso comum, são identificados.

Até a metade do século XX, a escolarização era vista de maneira extremamente positiva e o sistema escolar republicano representava um dos papéis centrais na luta contra as desigualdades sociais e os privilégios, na superação do atraso econômico e de construção de um novo tipo de sociedade. Esta nova configuração social seria mais justa, pois estaria baseada na meritocracia e fundamentada na autonomia individual. A escola pública resolveria o problema de acesso à educação e garantiria a igualdade de oportunidade para todos.

A partir dos anos 50, após a divulgação de uma série de grandes pesquisas no tema, onde mostra, claramente, o peso da origem social no sucesso escolar, essa onda otimista é descartada. Elementos como a origem social dos alunos, a classe, o sexo, a etnia, o local de residência, entre tantos outros aspectos que vão além do dom ou dedicação individual, deveriam ser tomados em consideração nas análises sobre o desempenho escolar. Outro ponto de grande importância para a época foi a massificação do ensino e seus consequentes efeitos inesperados, como a desvalorização dos títulos escolares.

É em meio a essa crise do paradigma funcionalista da escola republicana que Bourdieu, baseado na forte relação entre o desempenho escolar e a origem social do aluno, constrói os elementos base da nova teoria.

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, Bourdieu passou a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação perderia o papel, que lhe fora atribuído, de instância transformadora e democratizadora e passaria a ser vista

como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais (FERREIRA, 2013, p.49).

Em sua Sociologia da Educação, Bourdieu interessa-se em desvendar os mecanismos pelo qual, o sistema educacional se mantém como um dos principais meios de reprodução social, assegurando, dessa maneira, a legitimação das desigualdades e hierarquias sociais. Em linhas gerais, a escola não é uma instituição neutra, e muito menos justa. Embora, formalmente, todos os alunos são tratados de forma igual (mesmos conteúdos, mesmas aulas, mesmos professores, etc.), na prática as chances e as condições dos estudantes são desiguais. Na perspectiva dessa teoria os indivíduos não são abstratos, mas sim atores socialmente constituídos, carregam uma bagagem social e cultural incorporadas e diferenciadas de acordo com suas trajetórias de vida e posições sociais. Os gostos, as preferências, as aptidões, as aspirações em relação ao futuro profissional, tudo é constituído socialmente.

A relação entre as estruturas econômicas e sociais e o comportamento dos grupos e classes, condiciona o indivíduo a uma determinada forma de pensar, de agir, de sentir, de se ver e ver o mundo, correspondentes a sua posição social. Esses conjuntos de disposições, o qual Bourdieu chama de *habitus*, são produzidos e reproduzidos a partir de instituições como a família, a escola e a igreja, por exemplo, e, passam a conduzir o sujeito nos mais variados espaços sociais. “*Assim sendo, cada ser passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada*” (FERREIRA, 2013, p.50).

Essa bagagem, acima mencionada, é composta, em parte, por componentes objetivos que são externos ao sujeito, entendidos como o capital econômico, social e cultural. Cada um desses componentes influencia e pode ser acionado em função do sucesso escolar. Resumidamente: o capital econômico permite o acesso a bens e serviços; o capital social toma a sua importância pelo conjunto de relacionamentos sociais influentes conservados pela família; e, o capital cultural, o qual é compreendido em três formas, sendo elas: o estado incorporado, o estado objetivado e o estado institucionalizado (BOURDIEU, 1998). A partir dessa visão fica explicitado que a escola não é percebida e vivida da mesma forma pelos diferentes estudantes. A educação escolar está muito mais próxima da realidade daqueles alunos provenientes

de meios culturalmente favorecidos, à medida que para outros pode significar algo muito distante e de difícil adaptação.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 2007, p. 42).

Bourdieu desenvolve, também, o conceito de poder simbólico que, em síntese, corresponde a ideia da crença na legitimidade das palavras e daqueles que as pronuncia. Dentro dos antagonismos das relações sociais aquele que tem maior acúmulo de capital, detém o poder e legitimidade de voz dentro de um campo, o que acaba resultando um consentimento daquele que ocupa uma situação inferior, ou o dominado, em consentir com a sua posição. Essa violência simbólica nada mais é do que a luta pela distinção e pelo reconhecimento legítimo, só que dos bens simbólicos (a língua, a religião, a arte, por exemplo), e são usados para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra.

Seria através da transmissão da cultura escolar, a partir especialmente do ambiente da escola, com suas regras, valores e padrões de comportamento, que a classe dominante revelaria a sua *violência simbólica* sobre alunos das classes populares. Isso ocorreria a partir de conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas lingüísticas e temáticas abordadas (FERREIRA, 2013, p.48).

Retomando o capital cultural, ele é concebido em três distintos estados, como já dito antes, o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O capital cultural incorporado “*aparece sob a forma de disposições duráveis no organismo do próprio indivíduo. É um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus*” (FERREIRA, 2013, p.51), e é adquirido inconscientemente. O capital cultural objetivado se apresenta na forma de bens culturais, material e simbólico, como quadros, instrumentos musicais, livros, máquinas, que são valorizados tanto como propriedade quanto por seu domínio. Por

fim, o capital cultural institucionalizado, onde o indivíduo, através de seu investimento no campo educacional, obtém um reconhecimento institucional como certificados e diplomas.

Outro ponto da análise de Bourdieu sobre a educação diz respeito ao investimento escolar por parte da família, ou seja, *“cada grupo social tenderá a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito”* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.22).

Distinguem-se três conjuntos de disposições e de estratégias de investimento escolar, os quais são adotados preferencialmente pelos diferentes grupos sociais. De maneira geral, as classes populares (pobres em capital econômico e cultural), tenderiam a investir de modo moderado a pouco no ensino. Esse investimento relativamente baixo pode ser explicado por múltiplos fatores. Primeiro, as incertezas do retorno tornam esse investimento muito arriscado; a partir dos exemplos acumulados, se percebe que as chances ascensão dessas classes por meio dos estudos são reduzidas, em parte pela carência dos recursos econômicos, sociais, e, principalmente, dos culturais, necessários para um bom desempenho. Além disso, o retorno desse tipo de investimento não é imediato, muito pelo contrário, é dado, e se logrado, no longo prazo, um custo que, muitas vezes, é demasiado alto para famílias em tais condições socioeconômicas sustentar.

[...] nessas famílias, de um modo geral, a vida escolar dos filhos não seria acompanhada de modo muito sistemático e nem haveria uma cobrança intensiva em relação ao sucesso escolar. As aspirações escolares desse grupo seriam moderadas, esperando dos filhos que eles estudassem apenas o suficiente para se manter. [...] Essas famílias tenderiam, assim, a privilegiar as carreiras escolares mais curtas, que dão acesso mais rapidamente à inserção profissional (FERREIRA, 2013, p.53).

3.1 O Perfil dos Estudantes da Ongep

A realidade educacional brasileira demonstra que há tendência à reprodução das desigualdades ao longo do tempo. As elites, com sucesso, desenvolvem mecanismos que garantam essa diferenciação de classes e que permitam que seus descendentes se mantenham no poder. Como meio para capturar um recorte pequeno dessa realidade, ou seja, para investigar o universo de uma turma de estudantes da Ongep, foi realizado um questionário já descrito no capítulo metodológico. Foram tratadas questões pertinentes ao problema aqui abordado, sendo elas: as questões socioeconômicas e referentes a aspectos da trajetória educacional, bem como ao capital cultural.

O primeiro ponto se refere à particularidade dessa população. Os estudantes dos cursinhos populares, aqui no caso, os alunos da Ongep, compõem em si, um grupo com características bastante semelhante. Muitas dessas instituições realizam uma entrevista com cada interessado antes de o aceitarem como estudante, então, as características como a baixa renda familiar e ter estudado em escolas públicas, por exemplo, são pontos comuns e importantes para serem considerados. Além disso, todos os estudantes têm o objetivo comum de ingressar em algum IES, e, de preferência, públicos.

Foram aplicados na turma um total de 22 questionários, sendo que 21 (95%) dos alunos são do sexo feminino e, a grande maioria dos estudantes tem entre 19 e 21 anos. Nesse pequeno conjunto de estudantes, alguns aspectos mais amplos da sociedade brasileira se fazem presentes.

A educação superior no Brasil nos mostra que a segregação social se dá a favor de grupos com condições econômicas e raciais determinadas. As discriminações raciais e a sociais, muitas vezes, são confundidas ou são percebidas de maneira indistintas. Do ponto de vista sociológico é importante interpretar conexões e também as distinções. No contexto brasileiro grande parte da classe popular é composta pela população negra, resultado de seu passado histórico como escravos. Em relação à questão racial, os dados obtidos mostram que, mesmo sendo um cursinho popular, apenas 36% dos estudantes são negros ou pardos. A exclusão e a discriminação racial, muitas vezes, estão interiorizadas de tal maneira que impedem o indivíduo de

projetar a possibilidade de ingressar em um curso de nível superior, a violência simbólica ocorre e se concretiza na crença popular de que a universidade é lugar para ricos. Como já citado antes, o baixo acúmulo de capital econômico é um dos pontos de avaliação para o ingresso no curso. Entre o grupo de estudantes investigados, 64% das famílias possuem a renda familiar de mais de um salário mínimo e até três salários mínimos e, 23%, de três até seis salários mínimos, sendo a figura da mãe, aquela que mais participa da manutenção da casa.

No que se refere ao trabalho, surgiu um dado interessante, 82% dos estudantes os quais responderam o questionário não estão trabalhando e a família é quem garante o seu sustento. As aulas da Ongep são oferecidas, em sua maior parte, no turno da manhã, o que complica para o sujeito encontrar um trabalho em horários mais alternativos. O número de vagas para o turno da noite é menor, além do fato de ter um nível de desistência superior ao diurno. O fato de 86,5% dos pais e 82% das mães estarem trabalhando (com carteira assinada ou de forma autônoma), ou serem aposentados ou pensionistas, permite uma estabilidade que proporcione aos filhos mais tempo de estudo. Ou seja, ainda que essas famílias pertençam às classes populares, há um investimento na educação dos filhos e uma expectativa de ascensão social por meio da educação (17 estudantes responderam que os pais foram os que mais lhe deram incentivos para concluir o Ensino Médio). 77% dos alunos disseram, também, que, em momentos de dificuldade durante seus estudos, tiveram apoio de seus pais ou irmãos. Há um interesse em que os filhos acumulem o capital cultural, pois entendem que na sociedade moderna a disputa por um bom emprego está relacionada ao acúmulo do capital cultural e social.

Percebe-se que, de maneira geral, o capital cultural familiar é baixo: 59% dos pais e 64% das mães não nasceram em Porto Alegre, a maior parte veio do interior e alguns de outros estados brasileiros em busca de melhores condições de vida. O capital social é compreendido por um conjunto de recursos reais ou potenciais ligados em uma rede de relações permanentes e úteis. A rede de relações não é um dado natural, ela é construída e mantida por processos de troca de bens materiais ou simbólicos. Conseqüentemente, o fato de muitos dos pais virem do interior sugere que as redes de relações familiares estão em um processo inicial de construção.

Apenas 36% dos pais completaram o Ensino Básico, sendo que 45,5% não chegaram a cursar o Ensino Médio; no caso das mães, 45,5% concluíram o Ensino Médio, 14% têm o Ensino Superior incompleto e apenas 4,6% (uma pessoa) tem o Ensino Superior completo. Mesmo com baixo capital cultural, essas famílias percebem a sua importância e o quanto não só a conclusão do Ensino Básico, mas também, uma especialização ou o Ensino Superior estão sendo cada vez mais exigidos pelo mercado de trabalho. Na maioria dos casos, esses estudantes são a primeira geração da família com perspectiva de acesso ao Ensino Superior. Pode-se dizer que os estudantes da pesquisa, de modo geral, não possuem um capital cultural significativo em nenhum dos três tipos, acima destacados: o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. O último tipo, o institucionalizado, representa o capital cultural desejado pelos alunos ao ingressarem na universidade, visto que, os outros dois tipos não dependem tanto de um esforço próprio, como de um acúmulo familiar anterior. No término do Ensino Médio, situação a qual se encontra boa parte dos entrevistados, o jovem se vê em um momento decisivo: continuar nos estudos ou entrar no mercado de trabalho; muitas vezes, trabalhar é inevitável, mesmo sabendo que as chances de obter um bom emprego sem a continuação dos estudos são muito pequenas.

Dos dados acima exibidos, é possível concluir que os indivíduos pesquisados pertencem a uma classe popular em ascensão, pois, mesmo que as famílias possuam um baixo capital cultural, os jovens recebem o apoio financeiro e psicológico dos pais quando optaram ou foram estimulados a continuar os estudos. O objetivo de conquistar um diploma de nível superior lhes dá perspectivas de obtenção de capital cultural institucionalizado e, oferece a oportunidade de aumentar seus capitais sociais e econômicos.

CAPÍTULO IV – A EXPERIÊNCIA SOCIAL: A AÇÃO DA SUBJETIVIDADE

Diferente de uma concepção macro ou mesossociológica pela sociologia de Pierre Bourdieu, François Dubet (1994) apresenta uma análise da realidade num plano que permite analisar aspectos microsociológicos. Por meio desses autores, a sociologia passa da investigação de grupos ou classes sociais para a investigação do indivíduo como objeto da pesquisa. A microsociologia traz um significativo impacto teórico e metodológico de análise ao tornar legítima a possibilidade de realizar uma sociologia em escala individual, considerando a realidade de cada sujeito como essencialmente social, sendo esta manifestada de forma específica, complexa e plural (DUBET, 1994). O estudo do social a partir das expressões reveladas no plano individual evidencia um dos limites de validade das explicações macro e mesossociológicas, isto é, as generalizações dos atores a um grupo de pertencimento. De acordo com a noção de experiência social, o modelo da reprodução social trazida por Bourdieu não abarca a questão dos processos de formação da identidade dos sujeitos, a qual é solucionada a partir do desenvolvimento da ideia de autonomia. Nenhum indivíduo pode ser reduzido ao seu pertencimento em um único grupo, coletividade ou classe social; os atores, muito pelo contrário, participam, simultaneamente, de diversos universos sociais, muitas vezes antagônicos, combinando múltiplas propriedades, mais ou menos coerentes.

Dubet apresenta uma concepção do indivíduo que permite a compreensão e a relação tanto de sua realidade como sujeito social, complexo e múltiplo, quanto como um sujeito individualizado e consciente de si. A modernidade nos obriga a repensar os paradigmas da sociologia clássica; a sociedade se tornou mais complexa, o que a fez perder a sua unidade, exigindo uma maior individualização. O ator vivencia múltiplas experiências, vivem em vários mundos ao mesmo tempo, e as instituições socializadoras clássicas, como a família e a escola, já não cumprem os mesmos papéis.

Não existindo mais homogeneidade de valores capazes de gerar os movimentos de integração social, os indivíduos ficam à mercê de uma série de provações definidas pelo seu meio que irão acionar a criação

de uma experiência própria, singular, afirmando a individualidade do sujeito (CARNIEL; LIMA; NETO; SOLDAN, 2016, p.189).

Dentro da perspectiva da sociologia da experiência o sociólogo procura compreender o sentido dado pelo sujeito ao vivenciar uma experiência social, o objeto de pesquisa para Dubet (1994) passa a ser, então, a subjetividade dos atores. A subjetividade é, justamente, a consciência que eles têm do mundo e deles próprios, é o sentido e a interpretação que cada ator faz; ela, também, é individual, singular e autêntica.

A este nível, é preciso seguir os postulados de uma sociologia “fenomenológica”, dado que não há conduta social que não seja interpretada pelos actores, que não deixem de se explicar, de se justificar, inclusivamente para dizerem, por vezes, que suas condutas são o que são porque é assim que devem ser.[...] há que levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma <<verdadeira liberdade>>, mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da acção como uma experiência e como um <<drama>>; evidentemente, o sociólogo lerá nesta <<experiência>><<coisas em jogo>> e problemas sociais (DUBET, 1994, p.100-101).

Em cada experiência social o ator articula uma combinação de várias lógicas de ação, que remetem, por sua vez, para diversas lógicas do sistema social, que não é mais “um” sistema, mas sim a coexistência de sistemas estruturados por princípios autônomos. As lógicas de ação são construídas racionalmente a partir do distanciamento do ator com o sistema, isto é, a partir da subjetivação. Essa percepção de si tanto concede autonomia ao ator, tornando-o um sujeito social, na medida em que é socialmente construída. Em resumo, o ator constrói a sua experiência social, dando a ela um sentido, o qual justifica as suas lógicas de ação para si e para os outros, pois as ações são determinadas e reconhecidas pelas relações sociais, “*dar um sentido a acção é, ao mesmo tempo, atribuir um estatuto a outrem*” (DUBET, 1994, p.111).

Três traços são considerados essenciais ao conceito e estão presentes nas condutas sociais mais diversas. O primeiro deles é a *heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam a condutas*, ou seja, é a capacidade do ator de

construir a sua identidade social baseada numa experiência, ao contrário da sociologia clássica que reduz a identidade ao papel social. O segundo traço é a *distância subjetiva que os indivíduos mantêm com o sistema*, esse é o ponto que dá a autonomia do ator, o que o torna sujeito. A pluralidade da experiência gera distanciamento e desprendimento; na medida em que o ator não pode aderir totalmente a sua personagem social, ele cria essa distância crítica (reflexividade). E por último, a terceira característica é a de que *a construção da experiência coletiva substitui a noção de alienação no centro da análise sociológica*. Não existe mais um “conflito” comum, ou central, nas sociedades modernas, nem mesmo o movimento social é capaz de juntar os atores a favor de uma única causa. “*O que há são explosões sociais localizadas, e a alienação ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre a sua experiência social*” (WAUTIER, 2003, p.181).

No nível do sujeito, cada experiência social resulta da articulação de três lógicas de ação: a integração, a estratégia e a subjetivação, as quais são decompostas em outros três elementos analíticos mais simples: a identidade, a oposição e a totalidade, “*nos quais o ator põe em jogo uma definição de si mesmo, da natureza da sua relação com outrem e daquilo que está em jogo nessa relação*” (DUBET, 1994, p.114). As lógicas de ação são autônomas e não hierarquizadas.

1. A integração:

A esta lógica de ação corresponde aos mecanismos de integração existentes em qualquer sociedade, embora não estejam relacionados a ela em seu conjunto. A identidade é a interiorização dos valores e modelos culturais institucionalizados por meio dos papéis.

O indivíduo incorporou as expectativas de outrem no decurso de uma socialização primária, infantil e profunda, transformando mesmo esta identidade numa espécie de natureza quando ela diz respeito à língua e à nação, ao sexo, à religião, à classe social... (DUBET, 1994, p.115).

Essa **identidade** é afirmada socialmente, e demarca a oposição entre Eles e Nós, que “*não existe senão na afirmação constante da sua diferença e da sua distância para com o outro*” (DUBET, 1994, p.116), a qual, também, estrutura as

relações sociais. A cultura é vista como um conjunto de valores comuns que, em última instância, suportam uma identidade e uma moral, no entanto, é importante ressaltar que, como tal, esses elementos são também considerados a partir da subjetividade de cada indivíduo. “*Na lógica da integração, o ator interpreta a cultura como um conjunto de valores que garantem ao mesmo tempo a ordem e a sua identidade*”(DUBET, 1994, p.119), o objetivo do ator aqui é manter a continuidade do seu Eu. Uma falta de integração do sistema é o resultado de uma falta de socialização. A crise da identidade, por exemplo, pode ser pensada como uma “patologia” ou como, também, uma reação através da tentativa de recriar laços de solidariedade.

2. A estratégia:

A identidade social pode também ser construída como um recurso quando a sociedade já não é vista como um sistema integrado, mas sim como um campo de competição (sistema de mercado). Essa conduta não se limita apenas ao domínio econômico, ela existe, também, no conjunto das atividades sociais e humanas. Aqui a identidade é definida pelo ator em termos de status, e não mais de um papel. O reconhecimento é dado pela “*posição relativa de um indivíduo, quer dizer, a “probabilidade” que ele tem de influenciar os outros graças aos meios ligados a essa posição*” (DUBET, 1994, p.121). A **identidade** é construída por uma racionalidade que visa fins determinados e em um espaço onde a integração do sistema é substituída pela sua regulação e pela manutenção das regras do jogo, a fim de que o jogo seja possível. A concorrência e a rivalidade de interesses, sendo individuais ou coletivos, são os termos que estruturam as relações sociais.

A sociedade é vista como um sistema de trocas concorrenciais na competição para se obterem bens raros: o dinheiro, o poder, o prestígio, a influência, o reconhecimento... [...] Não é nem a guerra – a concorrência não reclama a destruição do adversário – nem a paz atribuída às comunidades, porque o outro é um rival ou um aliado potencial. (DUBET, 1994, p.124-125)

O ator subjetivamente posto numa lógica estratégica define os objetivos, de acordo com os bens que deseja, e com aquilo que o põe em concorrência com outros. Desse ponto de vista, até mesmo os valores podem ser pensados como meios de ação, como recurso, na medida em que a aliança, ou não, com alguém, pode

dependem mais da busca pelas oportunidades oferecidas e capacidade de mobilizar recursos como um grupo, do que ligações comunitárias e ideológicas.

3. A subjetivação:

A lógica da subjetivação não aparece na ação de forma concreta, como “realidades”, que nem ação da integração e da estratégia, “*ela aparece de maneira indireta na atividade crítica, aquela que supõe que o ator não é redutível nem aos seus papéis, nem aos seus interesses, quando ele adota um ponto de vista diferente do da integração e da estratégia*” (DUBET, 1994, p.130). O **ator constrói a sua identidade** já em sua qualidade de sujeito, isto é, na capacidade de se distanciar de si mesmo e da sociedade. O sujeito deve ser socialmente eficaz, capaz de introduzir uma distância em relação a si e à sociedade ao mesmo tempo em que forma sua identidade a partir da tensão com o mundo, através da ação integradora e da estratégia, permitindo, ao final, se descobrir como autor da sua própria vida.

A parte subjetiva da identidade percebe-se tanto no desprendimento como no empenhamento, porque a identificação com a definição cultural de um sujeito impede a adesão total ao Ego, ao Nós e aos interesses. Ela provoca uma reserva que impede o indivíduo de ser totalmente o seu papel e a sua posição, de ser a sua personagem social. (DUBET, 1994, p.131)

O Ego aparece como a incorporação das normas, enquanto o Eu surge como o olhar subjetivo sobre o Ego, isto é, a crítica. O sujeito vê as relações sociais em termos de obstáculos para o reconhecimento e à expressão desta subjetividade. A cultura, mais do que o conjunto de normas, de valores e reserva dos meios simbólicos é, também, a definição histórica do sujeito, como também, aquilo que permite a crítica social a partir de experiências sociais banais do senso comum em um movimento que o desprende de si e o possibilita o exercício crítico. O que realmente importa não são tanto os elementos transcendentais mobilizados, mas o sentido subjetivo e a definição dada pelos atores. Por outro lado, a perda do sentido e da subjetividade do ator, a destituição deste da capacidade de ser sujeito, leva o indivíduo a uma experiência de alienação e dominação.

Em resumo, a integração está relacionada à ação que tem por finalidade a socialização; a ação estratégica se inscreve em um sistema composto de interesses concorrente; e, a **subjetivação** se define pela ordem cultural e pela tensão dialética construída entre a cultura e as relações de dominação. Enquanto o sujeito “*constitui-se na medida em que é obrigado a construir uma ação autônoma e uma identidade própria, [...] ele é obrigado a opor a unidade de um Eu à diversidade das lógicas de ação*” (DUBET, 1994, p.260).

Para Dubet a interpretação clássica do indivíduo e da sociedade já não responde aos problemas enfrentados pela sociedade moderna. O indivíduo e o sistema eram vistos como uma coisa só, trabalho e classes sociais eram coerentes e organizados. De acordo com ele, a sociedade não é Uma, nem mesmo um sistema coerente e organizado, mas aparece como a combinação de uma comunidade, de um mercado e de uma historicidade. “*Não há de um lado, o ator, e, do outro, o sistema, mas uma pluralidade das racionalidades da ação, que remetem para uma pluralidade do sistema pela via indireta de mecanismos diversos*” (DUBET, 1994, p.260). **O ator moderno aparece cada vez mais autônomo, dono de si e de suas escolhas e projetos e, gradativamente mais capaz de se distanciar do sistema e se adaptar as mais diversas circunstâncias.**

A experiência social, como maneira de perceber o mundo, é uma “construção inacabada de sentido”, que permite de “se construir”, através do conflito e do engajamento na ação coletiva, e de “se construir o mundo social” através de uma combinação de lógicas diferentes (WAUTIER, 2003, p.192).

4.1 A Experiência Escolar:

Quando abordado o tema da educação, o ponto é compreender o sentido dado pelo estudante à sua própria escolarização. O relevante para a sociologia da educação é entender as formas de se construir as subjetividades dos atores nas suas experiências escolares, visto que a instituição escolar já não é mais capaz de integrar socialização e subjetivação de forma heterogênea. A grande diversidade do público escolar nos dias de hoje faz com que as situações escolares se apresentem de forma

pouco regulada, e em muitos casos pode surgir o sentimento de que os alunos constroem suas identidades de forma paralela ou contra a escola. Para a sociologia da experiência é mais importante reconhecer essa parte que foge do controle da escola do que os processos educativos institucionais. Em sua experiência escolar o aluno enfrenta o desafio de encontrar sentido e utilidade na educação, que fundamentam suas lógicas de ação.

Dubet entende que as relações estruturais estabelecidas entre a escola e a sociedade se transformaram durante os anos e educação sempre foi um marco de diferenciação entre as classes. Até os anos 1960, o sistema era marcado pelo dualismo escolar e pelo tipo de recrutamento: a escola primária para o povo, o liceu para a burguesia, e o ginásio funcionava tanto como uma triagem como a escola das camadas médias. O sistema de recrutamento ultrapassava a escola, pois eram as desigualdades sociais que determinavam o acesso aos tipos de educação.

Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social (DUBET, 2003, p.32).

A partir da década de 1970, esse sistema passou a ser profundamente abalado e estabeleceu novos padrões das relações estruturais. Podem-se pensar as transformações a partir de dois pontos: a escola universal não é a escola da igualdade; e, a massificação e a desvalorização dos diplomas na procura por empregos. Esses dois fenômenos acabam por afetar as relações de produção e reprodução, assim, o sucesso escolar e a possibilidade de conseguir um bom emprego, se apresentam como responsabilidade do próprio aluno e não como consequência das desigualdades sociais. Ao final, esse sistema não só aumenta a exclusão escolar, na medida em que mascara o fator social por capacidades individuais, como também mobilizam das famílias mais do que apenas o capital cultural, mas competências muito particulares de orientar seus filhos de acordo com as regras e expectativas do sistema.

Na medida em que a reprodução não é uma fotocópia exata das desigualdades sociais, é possível ver bem como a escola desempenha um papel autônomo na formação dos mecanismos de exclusão, uma vez que o aluno de meio favorecido que fracassa na escola é ameaçado de exclusão, enquanto o bom aluno de meio desfavorecido vê aumentar suas chances de inserção profissional. [...] De maneira relativamente precoce, este jogo inscreve os alunos em percursos escolares de desempenho desigual e, ao longo dos cursos, as diferenças aumentam. Assim, observa-se que os alunos com dificuldades são orientados para trajetórias escolares mais ou menos desvalorizadas no interior de uma hierarquia extremamente rígida, que impede, quase por completo, o retorno para as carreiras honrosas ou prestigiadas.(DUBET, 2003, p.35).

Surge, também, o problema da violência e desordem escolar e dos alunos “difíceis”, as quais introduzem a reflexão sobre a função socializadora e cívica da educação (de construir uma disciplina e de compartilhar direitos e deveres) e o questionamento sobre a sua utilidade. A partir desse ponto, a sociologia da educação passa a ter como centro de análise os próprios estudantes, e a questão central passa a ser menos relativa às desigualdades e mais em relação a suas funções fundamentais.

Esses deslocamentos de foco nas análises sociológicas sobre a educação e a escola, evidenciam dois grandes temas. As ações tomadas pelas escolas em relação aos novos problemas surgidos (acima mencionados) se apresentam de forma diversificada. Os professores oferecem quadros educativos bastantes diversos assim como as respostas institucionais se distanciam bastante dos seus programas e princípios. E, o segundo, é o aumento do distanciamento cultural e social entre a escola e seus estudantes.

As expectativas implícitas das famílias não são mais congruentes com os projetos da escola, provocando assim o sentimento de uma crise de legitimidade da escola. Essa crise está relacionada ao peso do fracasso escolar na experiência dos pais, às suas expectativas desmesuradas, mas, sobretudo, à percepção de um declínio da utilidade social dos diplomas (DUBET, 2003, p.38).

O que Dubet expressa com isso é que a escola hoje se apresenta como tensão que se transforma em desafio pessoal para seus alunos, os quais se relacionam de

forma competitiva, apesar de a instituição se apresentar igualitária. Embora essa noção represente o estudante como um sujeito, ela é meritocrática e responsabiliza o aluno pelo seu próprio desempenho. A escola de massa fez com que todos tenham acesso igualmente à educação; a exclusão objetiva deu lugar a uma experiência subjetiva de exclusão, a qual é vivenciada como uma destruição de si, na medida em que a exclusão, antes vivida pelo não acesso aos bancos escolares, hoje é sentida pela exclusão de sua própria insignificância.

Segundo a teoria da experiência, cada aluno vive o processo escolar de forma única, cria suas estratégias e significações para a educação de acordo com sua forma de perceber o mundo e com os seus objetivos. Com isso, condutas como a inclinação à violência e desordem, a baixa autoestima e a incapacidade de elaboração de projetos de futuro são situações comuns encontradas em estudantes oriundos de famílias populares. A incapacidade de criar significação para a experiência escolar e da ineficácia da escola em abordar temas relacionados à vida do estudante, faz com que o aluno vivencie uma situação de alienação, de privação da capacidade de ser sujeito, a partir do desencanto e da perda de sentido da experiência.

Ao se trabalhar com estudantes sob a luz da sociologia da experiência é importante ter em conta que a condição de aluno não é natural, ou seja, o sujeito torna-se aluno a partir de sua experiência como estudante. De acordo com essa ideia, a investigação deve considerar que: cada sujeito do processo tem exigências e expectativas próprias, as quais vão além daquelas inscritas nos programas e regulamentos oficiais; a percepção de cada aluno está relacionada com a sua socialização extraescolar (família, grupo de amigos, origem social ou étnica, ter nascido homem ou mulher, orientação sexual, entre outras); e, por fim, o reconhecimento de que *“o aluno é expressão também de uma forma peculiar de sua inserção no ciclo de vida – a infância e a juventude – categorias específicas e dotadas de uma autonomia relativa”* (SPOSITO; GALVÃO, 2004, p.351). Cada diferente percepção constrói todo um panorama de expectativas e frustrações em relação à educação, que pode acabar conduzindo o aluno em sua trajetória escolar. No entanto, a partir da concepção do sujeito como ser múltiplo, *“durante a escolaridade os alunos transitam por processos variados de amadurecimento e de envolvimento com seus projetos presentes e futuros tanto escolares como pessoais ou profissionais”*

(SPOSITO; GALVÃO, 2004, p.353), independente, ou não, da sua experiência como aluno.

4.2 A Experiência Social da Ongep: o desenvolvimento da subjetivação

A vida moderna permite que o sujeito habite ao mesmo tempo diversos espaços sociais, resultando em experiências múltiplas. A vida de cada estudante é composta de espaços que vão além do espaço escolar. Os jovens estudantes da Ongep transitam entre espaços além do cursinho popular, como em casa com a família, entre os amigos, ou o trabalho. Ou seja, as experiências vividas nesses espaços vão influenciar a sua experiência no cursinho, assim como, esta acaba influenciando as outras. As categorias de análise elaboradas para a presente investigação foram: a trajetória pessoal, a vida escolar, o cursinho da Ongep e, projetos de futuro.

4.2.1 Trajetória Pessoal¹

Essa categoria está relacionada às relações e experiências sociais estabelecidas em ambientes fora da Ongep, como em casa com a família, entre os amigos, namorados ou no ambiente de trabalho. Nas entrevistas realizadas, nota-se que os alunos entendem que estudar na Ongep provocou algum efeito na forma de ver e se relacionar com o mundo e com os outros. A experiência social de estudar no cursinho influencia a construção da identidade dos estudantes de acordo com a noção crítica da subjetivação. Os elementos tratados em sala de aula, como os conteúdos debatidos nas aulas de Sociologia e Filosofia, são apreendidos e reelaborados, em maior ou menor grau, pelos estudantes que podem realizar o processo de subjetivação, aplicando esses ensinamentos em outros espaços.

¹ As entrevistas foram realizadas no espaço Ongep (Rua dos Andradas 691, Centro Histórico, Porto Alegre). Os sujeitos entrevistados são nomeados de forma fictícia: Emma, Dani, Nádia e Amy. As datas das entrevistas correspondem respectivamente: 13 de novembro de 2017; 20 de novembro de 2017 e 27 de novembro de 2017.

Emma: Trabalha bastante nosso senso crítico o que é importante para argumentação. E eu fiquei decepcionada quando eu vi que não tinha filosofia no vestibular. Com certeza, eu acho que mudou eu fora da Ongep, mudou a minha perspectiva em coisas em casa, às vezes na rua, eu passei a ser um pouco mais solidária, ter um pouco mais de humildade no olhar com o próximo, de pensar nas condições de uma pessoa, então, eu acho que isso a gente aprende e passa adiante, eu acho muito bacana.

Dani: Eu vejo a Filosofia e a Sociologia não para prova, mas sim, pra minha vida, é muito diferente.

Amy: Eu acho muito importante [as disciplinas de Filosofia e Sociologia] porque, por exemplo, na última aula de sociologia foi sobre estado, coisas de estado. É um conhecimento que talvez não agregue na hora de fazer a prova do vestibular, ou para o Enem, mas é algo que tu levas para a tua vida como formação política e moral. Para mim é muito bom que tenha estas disciplinas, eu adoro.

O processo de internalização desses elementos impulsiona o sujeito a agir sob uma lógica de ação da subjetivação, uma vez que se estimula o pensamento crítico, o empoderamento e o aumento da autoestima se desenvolvem em uma capacidade maior de atuação. Esse tipo de ação, especificamente, é baseado no distanciamento entre o ator e a sociedade, através de um processo crítico onde o sujeito não se reduz ao seu papel social determinado, mas sim, o constrói embasado em suas experiências, gostos e objetivos. Para Dubet, toda ação é uma ação social na medida em que ela ocorre dentro de um espaço composto de relações com outros atores, sendo assim, elas podem tanto influenciar ou como serem influenciados por outros.

A aluna Dani narrou um acontecimento que ocorreu no ano anterior, quando cursava pela primeira vez a Ongep, resultado de uma aula de sociologia sobre feminismo e abusos, onde a internalização desses elementos e a vivência de situações como essas em outras experiências sociais, a fez perceber o acontecimento de forma crítica, reinterpretando e agindo sob outra lógica. Essa situação a fez perder o foco nos estudos durante o ano e, não conseguindo ingressar na faculdade. Independentemente do resultado obtido com a “intervenção”, o relevante é a capacidade crítica e de atuação que se desenvolveu na estudante a partir da internalização desses conteúdos.

Dani: E tipo, eu comecei a enxergar coisas que eu não enxergava quando eu entrei na Ongep, eu comecei a ver o abuso em relacionamentos abusivos. A minha mãe e o meu pai têm um relacionamento extremamente abusivo. Foi numa aula de sociologia que a professora falou várias coisas, vários tipos de abuso, e eu fiquei tipo: “a minha mãe sofre todos esses aí, e agora?”. Aí eu comecei a ficar muito tensa, e a ver isso, e eu comecei a conversar com a minha mãe. [...] E eu fiquei o ano inteiro em função disso, das minhas irmãs, também que eu via. [...] Da minha avó também.

Um dos grandes dilemas dos jovens de classes populares é a escolha entre o trabalho e o estudo. Nesse período da vida, o apoio, ou não, da família é um ponto de grande poder e influência; sem o apoio financeiro dos familiares, um estudante recém saindo do Ensino Médio, dificilmente, consegue estudar e trabalhar. No entanto, o apoio, ou não, dos pais dependem de múltiplos fatores. Em classes mais populares, o investimento de tempo e de dinheiro na educação dos filhos é uma estratégia elaborada pela família que está baseada em elementos favoráveis de algum tipo, como por exemplo, em alguma experiência de êxito nos estudos próxima da família, ou quando o filho demonstra uma trajetória positiva nos estudos:

Emma: A minha mãe sempre me apoio nos estudos. Ela não concluiu o Ensino Superior, ela tentou pagar, mas não teve condições, mas ela sempre apostou muito na gente, nunca cobrou de a gente trabalhar. Já o meu pai tinha uma visão muito diferente, porque ele fez supletivo, ele era muito pobre, nordestino, foi criança para São Paulo tentar a vida lá, então, ele não via o estudo, quando ele sabia de alguma pessoa que tinha passado na faculdade, era muito distante, e quando a minha irmã conseguiu entrar na UFRGS, em biologia, ela meio que fez ele mudar de visão sobre isso. Ele começou a se informar, como era uma coisa muito próxima dele, ali em casa, ele viu a oportunidade e ele parou tanto de nos cobrar que a gente precisava trabalhar. Agora eu tô tendo apoio, [...] aí fica mais fácil, porque é diferente você chegar em casa e ele perguntar: “como é que foi a prova? tá estudando?”, em vez de: “vai trabalhar, eu tô cheio de conta, tô apertado!”, e agora é bem diferente

Dani: No fundamental, [...] uma coisa que eu acho interessante e que eu olho hoje e fico “bah!”, é que eu era bem responsável, comprometida. Tipo, “está chovendo horrores, mas eu vou, eu não posso perder aquela prova, eu tenho que ir!”[...] É que eu sou a única que terminou o Ensino Médio com 17 anos da família. Meu irmão está com 17 e ainda não terminou o Fundamental. Minha mãe tem mais orgulho, e meu pai tem também, mas ele não demonstra, ele põe pressão.

Esta mesma estudante tem uma trajetória um pouco distinta, pois seu pai a colocou no curso de Ensino Médio Integrado com o Técnico em Contabilidade, como estratégia que visa maiores oportunidades no mercado de trabalho, contudo, apesar de ter se submetido a terminar o curso nessa modalidade e, ainda, ingressar em um IFE no curso de Contabilidade, pelo mesmo motivo, acabou mudando de ideia, abandonando o curso e decidindo tentar o ingresso na UFRGS no de Licenciatura em Geografia. Essa mudança de atitude e opinião, que passa de uma ação mais voltada para a lógica da estratégia para uma mais relacionada à subjetividade, teve como impulso, situações e experiências vividas, principalmente com professores da Ongep.

Dani: Pois é, [o Ensino Médio] era integrado em contabilidade. Foi meu pai que me obrigou, eu nem sabia o que era isso.[...] Eu vim na Ongep [fazer a entrevista] e amei, [...] eu achei muito tri e nem fui na entrevista do outro, ainda mais que foi o professor de geografia que me entrevistou.

Nessa fala, percebe-se que a iniciativa do curso de contabilidade não partiu do próprio sujeito, mas de seu pai. Sobre o curso de contabilidade ela comenta que:

Comecei o curso técnico de contabilidade e fiquei louca. Eu não... Eu tava no meio da aula e me perguntava “que que eu to fazendo aqui?”. [...] Daí eu fiquei “bah, só pra garantir o emprego pra mim. Eu vou ver, eu vou testar um mês pra ver se eu vou”. Ainda mais que eu fiz toda aquela mão de fazer a prova e fui selecionada, e foi no IFE, um curso não pago, era uma oportunidade boa. [...] Ta, eu fui. Os colegas muito legais, os professores muito legais, só que eu não conseguia, não era o que eu gosto, eu não aguentava, e eu, também, ficava só estudando pra aquilo e esquecia do vestibular. Daí fiquei pensando quais são as minhas prioridades.

A imposição do pai na escolha do curso resultou uma perda de significação da experiência, resultando na sua desistência. E quando toma a decisão para mudar de curso, Dani relatou se interessar por Geografia desde o Ensino Fundamental. Aqui se percebe que a ação partiu de uma inconformidade com o papel social estabelecido pelo seu pai, em direção a um interesse próprio, permitindo que o sujeito tome o controle de sua própria trajetória, sendo essa uma característica da ação da subjetivação.

[...] Fiz em 2015 o vestibular pra Direito e, obviamente, não passei. Eu fiquei até uns dois ou três meses, porque, enfim, a Ongep abriu a minha mente, né? Daí eu falei "bah, o que que eu quero no Direito?". Eu fiquei em dúvida em vários, ate em moda, nada a ver, contabilidade também, sempre pensando no emprego, aí, daqui a pouco começou a vim Ciências Sociais. A minha madrinha do ano passado, que era a professora de sociologia, ela ficou "ai, tu não vai conseguir emprego e não sei o que". Bah eu acho que das Sociais a mais legal é Geografia, mas nem passava pela minha cabeça Geografia, mas eu sempre gostei. Daí eu desisti, eu fiquei em mente com a Contabilidade, mas no final do ano, faltava um mês pro Enem e eu decidi Geografia, isso o ano passado.

A trajetória de Dani foi marcada de tentativas e experiências que, para ela, carecia de sentido, pois apenas a segurança das oportunidades de emprego não era suficiente para encorajá-la a continuar estudante contabilidade. A decisão em cursar Geografia acabou por não ser tão bem recebida por seu pai, o que acarretou em conflitos, embora isso não tenha afetado a sua decisão. A identidade na subjetivação é formada a partir da tensão com mundo e com os outros, aqui no caso com o pai, que representa uma função familiar dominante. O enfrentamento demonstra o desenvolvimento do pensamento da visão crítica da situação.

Dani: Meu pai [disse]: "o que que tu queres sendo professora pobre?Vai apanhar dos alunos, e não sei o que" . Por que eu quero licenciatura. "Não sei o que, tu não vês todos os dias [na TV]?".

Além das influências e exigências familiares, a experiência de pessoas próximas ou com características semelhantes, como, por exemplo, os colegas de classe, podem se tornar parâmetros de comparação que estimulem o sujeito elaborar e a alcançar projetos. O caso de Emma exemplifica bem esta situação:

Emma: Eu terminei o colégio com 19 anos. Foi em 2015 que eu terminei. E, então, depois eu passei um tempo em casa parada. Eu tinha feito o Enem, o vestibular e, tipo, pra mim foi muito frustrante, passei um ano em casa sem trabalhar, sem estudar. [...] Foi muito ruim aquele ano porque eu comecei a ver a dificuldade, sabe?Eu vi uns amigos meus conseguindo entrar, outros insistindo em cursinhos, e daí eu resolvi vir pra Ongep.

A aluna Nádia, na época com 27 anos, teve uma trajetória distinta das demais. Além do fato de ser, consideravelmente, mais velha que as outras, ela não obteve o apoio familiar para estudar, pelo contrário, em suas visões de mundo, a universidade era uma realidade somente para as pessoas que possuem uma posição social alta. Apesar disso, Nádia, sempre apreciou os estudos, chegando a enfrentar os familiares e continuar a estudar.

Nádia: Eu não tive muito incentivo escolar em casa, então a maior parte do tempo passava trabalhando e não estudando, principalmente, pela parte do meu pai que dizia que o estudo não levava a nada e sim o trabalho. [...] Teve até uma conversa familiar no qual eles falaram que se eu chegasse até a quinta série estava muito bom, porque eles me achavam burra, que o trabalho que é realmente importante na minha vida. Foi somente no Ensino Médio que comecei a ter uma outra visão que logo antes de me formar eu reuni a família e falei que queria fazer uma faculdade, sobre a questão serviço social e, minha família riu e disse que isto não era para mim, que era somente para pessoas ricas, que eu deveria me focar no trabalho e arranjar um cara com dinheiro que me sustentasse.

Ao analisar essa situação, percebe-se que a família mantém muito mais uma lógica de ação da integração, pois considera que estudar em uma universidade é uma realidade muito distante, a qual não condiz com seus papéis sociais de classes populares. Porém, Nádia não se conforma com o determinismo imposto, em sua trajetória encontra suporte em experiências como a militância e a relação com o atual marido. Essas experiências ajudam a desenvolver suas capacidades críticas e de atuação, favorecendo a uma lógica da subjetivação, e devolvendo a capacidade de ser ator em sua própria vida.

Nádia: Enfim, sempre gostei muito de estudar apesar da falta de incentivo. Na época do CallCenter comecei a pensar, também, que os estudos não levavam a nada, mas depois de conhecer o meu esposo ele me disse que o caminho certo era os estudos e me deu apoio para conseguir uma vaga na faculdade. [...] A militância também foi importante para mim [...]. Hoje também sou militante do PSOL desde a jornada de julho de 2013, onde eu concluí que dava para mudar o mundo por ali, que dava para voltar a estudar, que foi a maneira de romper esse ciclo para mim de só trabalho.

Percebe-se, através das entrevistas, que as múltiplas experiências sociais e os diversos conhecimentos adquiridos em cada uma delas, perpassam pelos diferentes espaços habitados, influenciando e sendo influenciado pelas relações sociais e situações vividas.

4.2.2 Vida Escolar

O entendimento, aqui, de vida escolar, está relacionado com as experiências sociais como estudante da Educação Básica, principalmente, mas também como aluno de outro tipo de curso, por exemplo, os profissionalizantes. A falta de preparo dos professores, o nível de ensino e a própria instituição como espaço físico das escolas públicas foram manifestadas de maneira fraca e negativa. As estudantes declararam que o nível de ensino acaba falhando na preparação para as etapas seguintes da escolarização:

Emma: Eu recebi material de uma aluna que tinha passado na UFRGS e ela doou todo o material pra mim, mas era muito impossível eu conseguir sozinha com aquelas apostilas, eu não fazia nem ideia daquilo que tava ali. É muito diferente, então, assim, foi um susto.

Nádia: A escola que eu estudei foi em Guaíba, eu sou de lá, e ela era muito precária tinha sempre muitas pautas sendo reivindicadas pelos professores por causa da precariedade e sucateamento da própria escola, então, para mim, foi uma experiência marcante no sentido que hoje eu vejo, também, que as escolas públicas em geral sofrem o mesmo sucateamento. A escola foi muito falha para mim. Eu via na maior parte dos professores uma tentativa de ensinar além, tentar fazer o máximo com os recursos que tinham, mas ainda assim, muito falho e muito fraco para nível de Enem e vestibular.

Muitas vezes, para o estudante jovem a experiência escolar acaba sendo uma experiência de alienação. Para Dubet a alienação ocorre quando o ator vive um processo de destruição de si, de privação de sua voz ocasionado pela dominação social. No caso escolar a falta de sentido nos estudos, a pouca ou nenhuma relação da cultura escolar com a trajetória pessoal, familiar ou social do aluno pode levar a um sentimento de exclusão, resultando em uma experiência de alienação. Em nossa

sociedade moderna a escolarização é obrigatória e fortemente valorizada na procura por emprego, mas muitas vezes, pouco significativa para seus estudantes, os quais percebem a sua importância depois de concluir a etapa, principalmente, quando estão ingressando no mercado de trabalho. De maneira geral, as entrevistadas se expressam sobre a experiência escolar como um período onde o marcante foram as relações sociais estabelecidas entre os colegas e com os professores.

Emma: Eu acho que no começo eu não me preocupava muito e, acho que essa preocupação começou com o passar do tempo, porque eu vi que as responsabilidades eram outras. [...] Eu não via quase nada [sobre o significado da escola], sabe? Eu achava que talvez era inútil só, era meio que uma obrigação. Eu só fui ter, eu admito, que só no 3º ano, talvez, tenha sido o ano que eu me preocupei, em partes, porque eu comecei a me relacionar com um cara que estudava na UFRGS, ele fazia engenharia de produção, então, eu tive contato próximo.

Dani: [Sobre a experiência durante o Fundamental], são mais experiências com colegas que eu lembro. [...] Bah, mas o que significava? Eu acho que o Fundamental eu não lembro muito. [...] Mas aí, no Ensino Médio foi uma loucura, por que daí foi ao contrário, não levei muitos colegas, mas sim muitos professores. [...] E, também, muita coisa que eu podia ter aprendido e não aproveitei, sabe? [...] Eu levava a sério só o que me interessava, na verdade.

Nádia: Tenho que admitir que, também, tive a minha culpa pela parte falha, por pular o muro e fugir da escola, a evasão escolar mesmo.

O tema sobre *bullying* apareceu em três entrevistas, sendo exposto como um elemento que torna o ambiente escolar um espaço de disputas pela aceitação. O medo da rejeição e da exclusão e, o esforço pelo reconhecimento pode fazer com que a experiência escolar, além de se tornar traumática, afete a autoestima e a confiança do sujeito. Situações de conflito, como o *bullying*, também estimulam a lógica de ação da subjetividade e influenciam na construção da identidade, na medida em que o ator, quando sofre a ação, encara a discriminação de forma distante e crítica, criando estratégias de superação ou enfrentamento.

Nádia: [...] na escola eu sofria *bullying* [...]. Eu fui aprender na militância o conceito de *bullying* e descobri que sofria até em casa, então, sempre fez parte da minha vida. Precisei de tempo para aprender a

lidar, não que eu não fique frustrada hoje com as ações praticadas, e, criei mecanismos para lidar com isso.

Amy: A minha escola foi bom e foi ruim; foi bom porque fiz amigos, era uma escola relativamente boa mas teve partes ruins tipo *bullying*. [...] A relação com os colegas era mais ou menos, eu chegava a falar com os outros, mas não concordava muito com a opinião do pessoal sobre os pensamentos sobre padroezinhos, tu és isso ou tu és aquilo, mais ou menos isso. [...] Eu me dava muito bem com os professores, mais do que com os colegas.

Contudo, isso não impediu que Amy atribui-se um sentido bem definido para a escola, e mesmo com a dificuldade a escola “era o seu mundo”, como mesmo diz. Um dos desafios na experiência escolar é a capacidade do aluno de enfrentar a tensão entre a alienação da escola e o sentido dado aos estudos. O processo de subjetivação é formado no centro dessa tensão, quando o estudante supera o conflito e estabelece uma relação de utilidade e significação. Para Amy, a escola fez parte de sua estratégia para alcançar um objetivo maior que era entrar no Ensino Superior, e sempre pode contar com o apoio da mãe.

Amy: Eu via mais como um caminho um meio para chegar na faculdade, talvez um pouco de obrigação, mas não era tão forçado porque tinha pessoas lá dentro que eu gostava. Desde criança quero fazer Psicologia. Sempre tive apoio, principalmente, da minha mãe que sempre falava que estudar era muito importante, o melhor caminho para conseguir qualquer coisa que eu quisesse.

4.2.3 Cursinho Popular da Ongep

Essa categoria pretende analisar como se dá a experiência social de ser aluno do cursinho popular da Ongep. Diferente da experiência escolar, que já se situa no passado, a Ongep faz parte do presente desses alunos, então, as situações, os sentimentos e os acontecimentos estavam ocorrendo no momento em que a pesquisa foi realizada. A Ongep apareceu como um dos elementos principais durante a entrevista, o foco da análise, aqui, foram as relações sociais estabelecidas entre os alunos, professores e funcionários, como também o quanto os conteúdos e elementos

apreendidos durante o cursinho, podem ser ativados em outros espaços da vida do estudante, principalmente, os conteúdos das aulas de Sociologia e Filosofia.

Conforme já foi dito antes, os cursinhos populares se estruturam a partir de uma lógica distinta de organização institucional, costumam ser mais democráticos, participativos e inclusivos. Durante as entrevistas fica claro que as alunas percebem uma diferença em relação à experiência escolar e a da Ongep. Os cursinhos populares são estruturados para criar um ambiente onde se estimule o desenvolvimento da autoestima, da capacidade crítica e de atuação. Diferentes estruturas de organização dos espaços e das relações em ambientes de ensino e aprendizagem geram diferentes vivências e, conseqüentemente, as formas de apreensão de interiorização dessas experiências, também, se diferenciam. Sobre como é a experiência de ser aluna da Ongep, as alunas disseram:

Emma: Eu gosto bastante de ser aluna da Ongep, porque eu acho o espaço aqui muito flexível, ele trabalha bastante com as nossas opiniões e com as dos professores e, eu sinto que os professores nos acolhem de uma forma não forçada, mas, também, não é só, tipo, chegar e tacar conteúdo, eles querem entender e, o mínimo que a gente sabe eles, às vezes, tentam fazer alguma coisa para a gente sair bem. Eu acho isso bem bacana, porque eles não descartam o nosso conhecimento.

Dani: Foi uma loucura [ser aluna da Ongep], porque é muito diferente. Como eu disse, os professores [da escola] não tinham muito contato com os alunos e aqui a gente é todo mundo amigo, bem horizontal, a gente vai para o bar com os professores, combina de ir em show juntos, foi muito diferente para mim. E foi sensacional, porque, muitas conversas, muitas experiências e ensinamentos para a vida, não só para fazer uma prova. Tipo essa aula aí de feminismo, que a professora deu, que eu levei, realmente, para minha vida.

Amy: Muito bom, porque, apesar de que meus professores anteriores fossem muito legais, tinha muitos limites e separações por causa da posição deles como professor e a minha de aluna, como, por exemplo: não se podia questionar os professores, se não concordava com a nota ou atitudes, que tu sabes que está errado, porque ele é teu professor, é superior. Aqui, já é diferente, porque você pode se aprofundar no conhecimento e eles dão base e suporte para isso, para estar mais perto deles.

Todos os alunos dos cursinhos têm um objetivo em comum que dá sentido aos estudos e a experiência da Ongep, que é o fato de desejarem ingressar no Ensino

Superior. No entanto, a escolha do cursinho popular e, mais precisamente, da Ongep, é o resultado da definição de estratégias, a justificativa delas pode variar desde a indicação de alguém conhecido ou próximo, como é o caso de Emma e Amy:

Emma: Eu conheci a Ongep porque minha irmã havia passado por aqui, e a minha cunhada, alguns amigos, então, eu já conhecia.

Amy: Fiquei sabendo por uma ex-aluna, nós fizemos vestibular juntos e ela estava com a camiseta do curso. Eu estava procurando cursinho na época, estava bem desesperada atrás. Eu ia fazer um curso técnico, não era bem a minha vontade, mas o medo do futuro estava pesando, mas o cursinho chegou na hora certa, vi a página no Facebook e fiz minha inscrição.

Pela questão financeira:

Dani: Eu estava pesquisando cursinhos, que eram cursinhos populares, porque meu pai falou que podia pagar um cursinho pra mim, mas eu conheço o meu pai e eu sabia que ele não ia aguentar ficar pagando sempre. Daí eu falei que ia procurar uns cursinhos mais baratos, ou até mesmo populares. O meu primo que me deu a ideia. Os meus primos, eles já se formaram na UFRGS, um em arquitetura e outro em engenharia, e daí eles falaram que tem os cursinhos populares.

Ou, até mesmo, por questões ideológicas:

Nádia: Fiz dois anos de EMANCIPA onde se falava muito em cursos populares onde fiquei sabendo da ONGEP. Falavam muito, mas eu não sabia direito o que era, até que um dia uma colega militante me falou para fazer a ONGEP.

O sistema de apadrinhamento e amadrinhamento com que costumam trabalhar os cursinhos populares, se expressam de maneira muito positiva nas alunas entrevistadas. Os professores padrinhos e madrinhas aparecem como uma espécie de conselheiros que auxiliam para a resolução de problemas tanto internos, referentes à instituição da Ongep, quanto pessoais, como: a escolha de cursos ou opiniões sobre decisões na vida pessoal.

Dani: [...] pedi vários conselhos para os professores, que aqui tem o apadrinhamento, eu pedi para minha madrinha, que é a professora de

filosofia, para o outro professor de filosofia também, o Matheus. [...] A minha madrinha do ano passado, que era a professora de sociologia, ela ficou: "aí, tu não vais conseguir emprego e não sei o que".

As relações estabelecidas no espaço do curso, também foram colocadas como um elemento de suporte e apoio para enfrentar dificuldades e problemas das mais diferentes naturezas. Esse apoio coletivo ajuda para o crescimento da autoconfiança, além do que, o compartilhamento da experiência social com o grupo, sendo ela positiva, impulsiona o sentimento de tornar ela mais duradoura. Muitos dos ex-alunos voltam para a Ongep, seja como professor, colaborador ou, simplesmente, para manter a relação com as pessoas e o espaço.

Dani: Com os colegas, assim eu... pessoas que eu tenho certeza que eu vou levar para o resto da minha vida. Amigos que me ajudaram muito ano passado, que eu estava toda "bugada" com a família, me ajudaram "afu", tanto professores quanto colegas. Mais colegas, porque eles estavam aqui o tempo inteiro comigo, né, e, também, isso foi muito tri, colegas que me apoiaram muito. Se não fosse eles eu nem sei se eu continuaria no cursinho.

E comenta sobre a relação que ex-alunos mantêm com o curso:

E conheci muitas pessoas, que até já se formaram, que a Ongep tem essa coisa de os alunos que estudaram aqui vêm para sempre. Um de 2013 eu conheci, 2012, 2014, conheci todos, é bem nas "comfra", nos eventos, nas aulas extras, nos debates de sábado, os colegas vêm, e eu acabo conhecendo todos.

Amy: Acho que é boa [a relação com colegas e professores]. Gosto das pessoas e, aqui, eles te dão suporte para resolver problemas, são mais abertos, é bom poder conversar assim, tem sempre alguém, algum funcionário para dar uma ajuda, aconteceu várias vezes este ano comigo. Aqui, parece que as coisas acontecem mais fácil, fluem mais fácil do que na rua, no mundo fora aqui. Aqui as pessoas te dão apoio. Este ano, eu saí do Enem me sentindo derrotada, fui muito mal, principalmente na prova de exatas, no segundo dia voltei para a casa chorando. As pessoas me perguntavam como foi a prova toda hora e, eu estava bem mal, mas, nas redes sócias, as pessoas me mandavam textos para não desistir, as pessoas na ONGEP me abraçavam e falavam coisas positivas e pediam para eu ter calma. Parece até bobo, mas isto me deu bastante força para continuar.

A Ongep, por seu caráter social, embora direcione todo um esforço para que o clima do ambiente permaneça positivo e como meio de apoio, por seu caráter social,

ele não está livre de conflitos. No entanto, o interessante na investigação, foi a forma com que as estudantes relataram resolver os problemas que surgiram e, as medidas tomadas pela Ongep para a prevenção de tais acontecimentos. Emma relata duas situações de conflito que aconteceram durante o curso, nos dois casos, ela usou dos próprios mecanismos institucionais para solucioná-los, ou seja, a partir do significado atribuído a tal situação, utilizou da própria lógica institucional para expor o problema, e junto com o grupo, resolve-los.

Em um dos casos, ao reconhecer práticas de *bullying* contra uma aluna, Emma, com a intenção de ajudar a colega, recorre ao sistema de apadrinhamento, expondo o problema, ao mesmo tempo, assim como Nádia, critica a prática de tal ato e, principalmente, a inadequação disso em um ambiente como o cursinho popular e, se questiona sobre como teria sido se ocorresse em um cursinho particular:

Emma: No começo, eu tive alguns problemas, porque eu já conhecia a Ongep de uma forma [...] e, quando eu vim parar aqui, eu me surpreendi com algumas meninas que tinham recém saído do Ensino Médio, então, elas tinham muito aquele jeito de *bullying*, de piada, de grupo; e, tinha uma colega minha aqui que estava sofrendo com isso e não teve coragem de falar, então, eu fiz um trabalho, assim, de ver ela se sentindo mal, se sentindo humilhada, e chegar numa professora, a minha madrinha. [...] Então, eu cheguei para a minha madrinha e contei mais ou menos o que estava acontecendo e me senti feliz com isso. Eu me senti feliz por isso, porque eu vi que poderia ser feita alguma coisa, sabe? Geralmente, eu não sei, eu acho que se tivesse estudando no Universitário e tivesse alguém sendo escroto comigo, tipo, foda-se, sabe?

Já Nádia, comenta, também, sobre a mesma situação e sobre a forma com que a instituição lidou com ela:

Nádia: [...] apesar de ter havido na Ongep algumas questões de *bullying*, hoje eu estou sabendo lidar com essa questão. Não que não machuque, machuca, mas eu acho que é fora do contexto dentro de um cursinho [...]. Inclusive, nós tivemos uma aula aqui sobre *bullying* e foi maravilhosa!

O segundo caso está relacionado à colocações feitas por um professor, as quais foram consideradas de conotações machistas por Emma e algumas outras estudantes. Ela levou o conflito para ser debatido durante a sessão da Assembleia:

Emma: E, teve também um professor aqui da Ongep, que ele foi extremamente machista com algumas piadas pesadas sobre mulher, eu e mais cinco gurias, a gente se revoltou. A gente não ofendeu o professor, mas foi trazido para a Assembleia, é um dia que a gente debate sobre vários assuntos, que professor e aluno participam, e pôde ser resolvida essa questão. Às vezes, acaba dando uns desentendimentos ali, mas...

Nota-se que os conflitos trazidos por Emma são resultados de um pensamento crítico, onde a aluna se depara com situações das quais estão sendo trabalhadas, supõem-se principalmente, nas disciplinas de Sociologia e Filosofia. Houve um processo de reflexão e subjetivação o qual sucedeu em uma tomada de ação. Os espaços, como a Assembleia, são ambientes importantes que promovem a resolução de problemas a partir de uma lógica da subjetivação, de forma crítica, na medida em que os problemas e conflitos são expostos de maneira coletiva e são resolvidos de forma participativa e democrática.

Os cursinhos populares têm como um de seus objetivos o desenvolvimento da autoestima e do pensamento crítico, já citado acima. Essas características não só ajudam o estudante na hora da realização das provas de vestibular e do Enem, como são traços que passam a fazer parte da identidade do ator como um sujeito mais autoconfiante e capaz de gerir a sua própria vida.

Emma: Agora, eu me sinto capaz, eu pude passar por uma prova, semana passada (ENEM), então, eu me senti capaz, sabe? [...] Por mais que a forma que eles ensinam aqui é simples, eu acho que abriu uma porta para muitas coisas.

Amy: Quando entrei aqui eu tinha um pensamento de nunca me envolver em nada de política, mas depois a aula me despertou interesse. Eu tenho que votar e enxergo de maneira diferente agora. Eu comecei a observar, também, como a juventude era diferente na época da minha mãe, no geral, claro que tem exceções, mas está mais engajada e mais aberta para as diferenças. Eu noto isso, pois em uma conversa com quem tem mais idade, eles tendem a fugir de certos assuntos, como política, como se fosse um bicho de sete cabeças, e, em compensação, quando estou conversando com amigos tanto um pouco mais novos quanto um pouco mais velhos, eles querem conversar sobre isso, como eles têm suas opiniões, também, por exemplo, sobre aborto.

As disciplinas de Sociologia e Filosofia aparecem, sempre, de maneira positivas e, aparecem como ensinamentos para a vida, muito mais do que para as provas:

Emma: Eu acho a Filosofia muito importante porque ela trabalha com conceitos bacanas, que dá para aplicar em muitas coisas.

Dani: Eu vejo a Filosofia e a Sociologia não para a prova, mas sim para a minha vida, é muito diferente.

Nádia: Elas são experiências para a vida, para além de um simples estudo.

4.2.4 Projetos de Futuro

A capacidade de elaborar projetos para o futuro está muito relacionada com a autoestima, com as expectativas e com o nível de autoconfiança do estudante. Nessa categoria pretende-se analisar a capacidade de projeção que os alunos elaboram para seu futuro. De novo, o fato de estarem em um cursinho pré-vestibular, já demonstra expectativas e uma capacidade de projeção de futuro através da intenção de estudarem em uma universidade, contudo, o elemento chave aqui é observar a influência que a experiência da Ongep teve na construção de uma identidade e de um fazer desejados para seu futuro. Duas das entrevistadas mudaram a escolha do curso durante o ano em que estudaram na Ongep. Emma por motivos de ordem ética e moral:

Emma: Eu queria fazer engenharia ambiental. Eu sabia que era um... Eu conheci um rapaz da engenharia ambiental e fui me informando sobre, e eu vi que é muita hipocrisia, não da pra ter um trabalho honesto sem ser reconhecido. E eu acho isso muito ruim, tem que fazer muita vista grossa e isso me decepcionou, e eu acho que eu não gostaria.

Enquanto Dani desiste do Direito e da Contabilidade, por não fazerem mais sentido para ela, optando por Licenciatura em Geografia (situação citada na categoria das Trajetórias Pessoais).

Todas, quando questionadas sobre o futuro se projetavam fazendo algum tipo de trabalho com preocupação social muito forte. Independente realização ou não

dessas projeções, o interesse pelo lado social foi ativado pela experiência da Ongep; a reflexão crítica da situação da sociedade moderna e a inconformidade com a realidade brasileira são pensamentos e preocupações constantes e, fortes ao ponto de planejarem seus futuros tendo por base algum tipo de luta social dentro da sua área. O cuidado e a preocupação com o outro e com a realidade social, assim como, o sentimento de dever e de intervenção para com a sociedade brasileira, aparece de maneira muito explícita e significativa para as entrevistadas.

Emma: Eu me vejo no futuro, fazendo bastantes trabalhos comunitários. Se eu conseguir me realizar com a profissão de veterinária, eu acho que tenho muito mais um contato humano do que profissional com a veterinária, porque eu resgatei bastantes animais e eu cuidei muito, eu tenho um carinho muito especial e, talvez, eu acho que eu não seria, sei lá, ter aquela clínica que cobra um absurdo. Eu acho que eu tentaria fazer algo mais acessível para as pessoas de baixa renda, talvez mais para as periferias porque eu vejo muito bicho sendo maltratado.

Dani: Eu me vejo dando aula na Ongep, aula de geografia na Ongep, uma professora muito legal, e dando aula, eu quero dar aula mais para o Ensino Médio. E, fazer o que a Ongep fez por mim, foi exatamente assim, numa aula, que eu me deu, tipo: "bah, eu vou fazer licenciatura, e agora em qual matéria? "

Nádia: [Me vejo] formada e podendo atuar melhor até como militante na questão de Direitos da Mulher, que, às vezes, nós mesmos não sabemos muito dos nossos próprios direitos, que é uma coisa que não é muito divulgada e, planos para trabalhar em solidariedade com os moradores de rua, que é uma das questões que me faz querer estudar, porque uma coisa que me incomoda muito é a situações das pessoas na rua, como também dos animais de rua. Então são três pautas que é a Violência contra a mulher, se a situação das pessoas e dos animais de rua e tentar trabalhar nisso quando for formada, tentar me engajar em um projeto assim.

Amy: [Eu] gostaria de poder ajudar a minha mãe, dar uma vida melhor e diferente, já que ela me deu base e suporte, eu sei que ela fez tudo sem querer nada em troca, mas eu sinto que devo e, também, quero ajudar ela.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acesso as vagas no Ensino Superior no Brasil ainda estão longe de ser um sistema democrático e justo, ainda que seja possível visualizar certos avanços na área, entre eles as políticas de ações afirmativas e os programas de incentivo ao Ensino Superior, problemas de outras ordens vêm surgindo e demandando a atenção tanto de pesquisadores da educação quanto das instituições. O recente acesso aos bancos escolares das classes populares mostra o quão frágil e instável ainda é o nosso sistema educacional. Um dos desafios hoje se refere à desigualdade no nível educacional dos alunos frente ao processo seletivo de ingresso na educação superior, principalmente nas universidades públicas. Os vestibulares, baseados na meritocracia, favorecem a reprodução do perfil dos alunos nas universidades e excluem do processo educacional as populações mais pobres da sociedade.

Com este trabalho buscou-se compreender de que maneira a experiência social de ser estudante do cursinho popular da Ongep incide, não apenas na sua educação, mas, também, em outros espaços da vida do jovem, desenvolvendo o pensamento crítico, a autoestima e a confiança. Sabendo das condições sociais e das dificuldades materiais e simbólicas enfrentadas pelos estudantes da classe popular, a Ongep e os PVPs, de maneira geral, apresentam uma estratégia alternativa para a democratização do acesso ao Ensino Superior. Os cursinhos populares atuam a partir dos princípios da educação popular, onde trabalham, não apenas, com os conteúdos exigidos nas provas do vestibular, mas, principalmente, criando condições para o empoderamento de alunos. Mas quais são as possibilidades desses estudantes ingressarem em um curso superior? Que capital cultural possuem para a realização dos exames de seleção e para a sua permanência no curso?

Os estudantes aqui pesquisados têm um perfil bastante homogêneo. Esses jovens pertencem a famílias de classes populares em ascensão, que apesar de possuírem pouco capital cultural, endentem a sua importância como meio para o crescimento social e investem na educação de seus filhos. Em relação ao capital econômico, essas famílias são capazes de sustentar o filho durante o tempo de preparação para o vestibular, visto que, grande parte dos alunos não está trabalhando.

Essas famílias elaboram estratégias para o acúmulo de capital cultural institucional dos filhos para que, no futuro, isso possibilite um aumento no capital socioeconômico da família.

Em termos de capital, a hipótese final deste estudo é a de que os alunos ganham muito mais em capital simbólico do que em capital cultural. Isso pode ser visto por meio dos depoimentos que expressam o sentimento de coletividade e o estímulo à autoconfiança dos estudantes. A participação de ex-alunos que obtiveram sucesso nas suas conquistas e a constante discussão crítica sobre a realidade social proporcionam aos jovens ferramentas para enfrentar as possíveis dificuldades. Essas características de comportamento solidário e crítico estimulam o empoderamento, a crença em si dos estudantes durante os exames, aumentando a possibilidade de êxito. Supõem-se que elas contribuem para a permanência dos estudantes enquanto alunos do Ensino Superior, uma vez que os estudantes adquirem experiências e integram aos seus processos de subjetivação elementos de atuação afirmativa para enfrentar dificuldades.

A presente pesquisa trabalhou com a hipótese de que a experiência social como estudante da Ongep estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e da autoestima, tendo as aulas de Sociologia e Filosofia como instrumentos importantes. Após as entrevistas, percebeu-se que esta hipótese não se confirma. De fato, os conteúdos trabalhados nas duas disciplinas proporcionam ferramentas e meios que levam ao desenvolvimento de uma consciência crítica desses estudantes. No entanto, as entrevistas mostram que o fator de maior estímulo para o desenvolvimento da noção de subjetividade trazida por François Dubet, está relacionado à forma com que se estruturam as relações dentro da Ongep.

Trata-se de criar as condições para dar aulas normalmente o que supõe, efetivamente, um certo número de mudanças, de programas, de modos de funcionamento que não são em si consideráveis mas que pedem mudanças de hábitos. [...] É preciso ter ao mesmo tempo autoridade e liberdade. (DUBET, 1997, p.228-229)

O ambiente de formação da Ongep constitui sentimentos de coletividade, apoio e segurança; os espaços coletivos como as aulas e a Assembleia incentivam os alunos a participarem nas tomadas de decisões e planejamentos para o curso, como também, a resolução dos problemas de forma democrática. Cada uma das alunas

entrevistadas dá um sentido único experiência vivida na Ongep, contudo, todas relatam como positiva e significativa. A Ongep proporciona que seus atores tenham certo domínio de suas experiências, porque ela tem em seu planejamento e em suas práticas um tipo de atividade que vai além daquela que atua com base em conteúdos formais (capital escolar). Ela se empenha para produzir condições de superação de diferentes formas de alienação inerentes a outros ambientes de formação. O conjunto dos depoimentos aponta que o tipo de relacionamento estabelecido entre os diversos atores geram resultados positivos tanto na aprendizagem dos conteúdos exigidos nos exames seletivos para as universidades quanto na formação pessoal do estudante.

[...] os professores mais eficientes são em geral aqueles que acreditam que os alunos podem progredir, aqueles que têm confiança nos alunos. Os mais eficientes são também os professores que vêem os alunos como eles são e não como eles deveriam ser. Ou seja, são os que partem do nível em que os alunos estão e não aqueles que não param de medir a diferença entre o aluno ideal e o aluno de sua sala. (DUBET, 1997, p.231)

A experiência social da Ongep tem efeito nos outros espaços sociais da vida dos estudantes, confirmando a segunda hipótese levantada. O desenvolvimento dessas características transpõe o espaço da Ongep e da educação, influenciando as opiniões e ações dos jovens em outros ambientes, como, por exemplo, em casa com a família ou na relação com o outro e com a sociedade. Essa nova atitude repercute na identidade do sujeito e na compreensão da realidade, e promove uma atuação mais baseada na lógica da subjetividade.

Segundo Dubet (1994), o processo de subjetivação permite que o sujeito seja ator de sua própria vida. Na presente situação, esse processo é estimulado pela experiência vivida na Ongep, o que influencia e auxilia o estudante não apenas nas questões educacionais. A consciência crítica permite o sujeito a se distanciar dos papéis sociais impostos pela sua condição social e ajudam a formar a identidade do ator relativamente autônomo.

A consciência do inacabamento (FREIRE, 1996) considera que a realidade é um processo, o qual está sempre em construção; e, que o destino dos indivíduos não

é determinado, mas sim condicionado. A partir dessa concepção de inconclusão é que surgem os cursinhos populares como movimentos alternativos que desafiam e questionam o sistema meritocrático e excludente do vestibular. Além de luta por justiça e democratização dos espaços universitários, os PVPs proporcionam meios para que os jovens se tornem sujeitos das suas histórias, como mostram os elementos que apresentamos neste estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Laurence Sanzi. A Experiência Escolar em Tempos de Ensino Médio Politécnico. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Relatório Educação para Todos no Brasil 2000 – 2015. Brasília: Junho, 2014: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 2007.

CARNIEL, Fagner; LIMA, Alexandre Jeronimo Correia; NETO, Manoel Moreira de Sousa; SOLDAN, Tábata Larissa. De volta ao cotidiano da escola: um diálogo com Lahire e Dubet. Revista Urutágua - Revista Acadêmica Multidisciplinar. Universidade Estadual de Maringá, no. 35, dez/maio, 2016, pp. 180-196.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A Socialização e a Formação Escolar. Lua Nova, no. 40/41, 1997, pp. 241-328. Tradução: Carlos Thadeu C. de Oliveira.

DUBET, François. Sociologia da Experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

_____. As desigualdades multiplicadas. Revista Brasileira de Educação, no. 17, Maio/Jun/Jul/Ago. 2001, pp. 5-17. Tradução: Maria do Carmo Duffles Teixeira: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a01>.

_____. O que é uma escola justa? Cadernos de Pesquisa, v. 34, no. 123, pp. 539-555, set./dez. 2004. Tradução: Édi Gonçalves de Oliveira e Sérgio Cataldi: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n123/a02v34123.pdf>.

_____. A escola e a exclusão. Cadernos de Pesquisa, no. 119, pp. 29-45, jul. 2003. Tradução: Neide Luzia de Rezende: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>.

_____ . Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor – Entrevista com François Dubet. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago, 1997, N95, Set/Out/Nov/Dez 1997, N96.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e Educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Rio de Janeiro, v. 2, no. 3, jun. 2013, pp. 46-59. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/8846>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2014.

_____. Pedagogia da Autonomia. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2009.

LELIS, Isabel. O Significado da Experiência Escolar para Segmentos das Camadas Médias. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 137-160, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n125/a0835125.pdf>.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. Cadernos de Pesquisa, v. 36, no. 128, maio/ago. 2006, pp. 269-298.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. Prefácio. In: Juventude e Ensino Médio. DYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). Editora UFMG, Belo Horizonte, 2014.

NASCIMENTO, Eduardo Peterle. Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. SP, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contradições. Educação & Sociedade, ano XXIII, no. 78, Abr. 2002, pp. 15-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378>.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Pré-Vestibulares Populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. RS, 2007.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. REP - Revista Espaço Pedagógico, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 86-96, jan./jun. 2010.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, no. 2., pp. 345-380, jul./dez. 2004. <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da Experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Revista Sociologias. Porto Alegre, ano 5, no. 9, jan/jun 2003, p. 174-214.