

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS COM ESTUDANTES DE CLASSES DESAVORECIDAS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Adriana Marcondes Machado

Paula Moreira Castellucci

A DESIGUALDADE SOCIAL NO INGRESSO À UNIVERSIDADE

A Universidade de São Paulo (USP) adotou medidas que estimularam o ingresso de estudantes pertencentes a grupos socioeconomicamente minoritários a partir de 2016, quando houve uma mudança histórica na seleção de alunos e alunas: a adesão ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), cuja proposta era que as instituições públicas de Ensino Superior atrelassem parte de suas vagas ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), realizado pelo MEC. O método da reserva de vagas adotado estipulou que a entrada pelo Sisu não ultrapassasse 30% das vagas de cada curso,⁴⁴ e as unidades individualmente puderam deliberar sobre sua adesão. Assim, das 42 unidades de ensino e pesquisa, 32 aderiram ao Sistema, totalizando 13,5% das vagas nos cursos de graduação naquele ano. Dois anos mais tarde, em 2018, o Conselho Universitário finalmente aceitou a introdução de políticas afirmativas no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), adotando um sistema de cotas sociais e raciais na sua própria seleção. Com a adoção da medida, 37% das vagas do vestibular foram destinadas aos egressos

⁴⁴ Disponível em: <https://jornal.usp.br/especial/usp-realiza-mudanca-historica-na-selecao-de-alunos/>.

de escolas públicas naquele ano, tendo-se como meta que, até 2021, metade do corpo estudantil pertencesse às minorias sociais, o que representaria um avanço enorme da universidade em direção à função social que deveria cumprir.

O processo de efetivar o sentido público da USP e democratizar seu acesso é lento e não se dá sem disputa; há anos os movimentos sociais e o movimento estudantil pautaram as cotas sociais e raciais e a ampliação da política de permanência estudantil, mas o posicionamento histórico dos diligentes da universidade e do Governo do Estado de São Paulo mantiveram-na atrasada em relação à legislação brasileira e a outras instituições de Ensino Superior do país, perpetuando os privilégios das classes hegemônicas que, mesmo com os avanços apontados, são expressivos. Conforme a recuperação histórica de Schwartzman (2006), a Universidade de São Paulo foi criada pela elite paulista na década de 1930, numa tentativa de competir com o governo federal após uma rebelião armada fracassada, conhecida como Revolução Constitucionalista de 1932. Sua criação destinou-se à formação da elite intelectual do país, voltada às classes mais privilegiadas da sociedade, e seus interesses definiram os objetivos e as prioridades da instituição. Subvertendo o sentido público, os grupos dominantes se apropriaram de recursos federais e estaduais para construir uma educação posta a serviço da reprodução da estrutura social, colaborando com a perpetuação da dominação econômica, cultural e política sobre os menos privilegiados e impedindo aos mais pobres, aos negros e aos indígenas o acesso à educação superior e às funções de maior prestígio social e remuneração.

A lógica descrita explica a adoção tardia do sistema das cotas pela Universidade de São Paulo. O vestibular da FUVEST, ferramenta importante de controle e exclusão, justifica-se por uma suposta neutralidade científica embasada pela ideia de meritocracia, escondendo o projeto político que mantém a disparidade de acesso entre os grupos sociais (Nogueira & Nogueira, 2005).

Os alunos e as alunas cotistas encontraram, ao ingressarem na USP, uma instituição em que a cultura hegemônica insiste. O jogo de forças é complexo; no mesmo ano da introdução de políticas afirmativas (2018), o então reitor Vahan Agopyan, embora tenha declarado ser interessante que na USP estudassem pessoas com origens econômicas e sociais variadas, alertou para o perigo de a instituição deixar de cumprir sua função de ensino e pesquisa e tornar-se um órgão assistencialista, que precisaria se ocupar de questões sociais de “alunos carentes”, que chegam ao Ensino Superior com “deficiências básicas” e “falhas” em sua aprendizagem.⁴⁵

⁴⁵ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2018/02/01/usp-nao-e-entidade->

Ao chamar de assistencialismo a responsabilização pelas demandas que surgem no processo educacional, o reitor evidenciou a tensão existente em torno da democratização do Ensino Superior. Possibilitar o acesso ao ensino universitário não é suficiente para efetivar uma educação pública, universal, inclusiva e de qualidade. Como será discutido ao longo do capítulo, o ingresso é uma das etapas de um longo processo, não podendo ser compreendido como solução, mas como uma ação que cria necessidades e acentua as já existentes. Sem rever a estrutura e o funcionamento da universidade, estaremos intensificando, como apontaram Bourdieu e Champagne (1993/1997), a produção de excluídos no interior. A recente presença de políticas afirmativas na universidade tem gerado tensões em práticas institucionalizadas que devem ser analisadas; do contrário, os alunos e as alunas que advêm de grupos desfavorecidos economicamente manterão, em suas trajetórias, as marcas de um ônus que não lhes pertence.

O presente capítulo é fruto de uma pesquisa de iniciação científica⁴⁶ que, ao tomar esse cenário como problema, construiu um percurso investigativo (uma metodologia) para desenvolver formas de dar visibilidade a práticas cotidianas presentes no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, relacionando-as à estratificação e à dominação social. O instituto, historicamente elitizado, conta com poucos docentes oriundos dos grupos menos abastados, bem como negros, e teve um histórico em que o alunado, em sua maioria, era composto por pessoas brancas, de classe média ou alta, que frequentaram escolas privadas na educação básica. Essa situação criou um cotidiano elitista somado a duas questões: o curso de Psicologia ser em período integral, o que praticamente inviabiliza o exercício de atividades remuneradas, e a relação candidatos/vagas no vestibular, que faz com que as notas exigidas para a aprovação sejam altas. A nota mínima dos convocados para a segunda fase da FUVEST em 2019 foi 57 para o curso de Psicologia, sendo sua variação de 27 a 73.⁴⁷ Somam-se a isso elementos que envolvem a profissão em si, como o fato de que, no estado de São Paulo, há grande oferta de cursos de Psicologia e dificuldades para seguir a profissão: temos vivido um enxugamento na

assistencialista-diz-novo-reitor-sobre-ajuda-a-cotistas.htm; recuperado em 10/02/2019.

⁴⁶ Projeto de iniciação científica desenvolvido por Paula Moreira Castellucci com orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Marcondes Machado e intitulada Desigualdade no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo: narrativas e análises de estudantes das classes menos favorecidas. IPUSP, 2018.

⁴⁷ Na FUVEST de 2020, a nota mínima dos convocados para segunda fase do vestibular para Psicologia foi 63, na ampla concorrência, 58 para quem estudou em escola pública durante o Ensino Médio e 48 para pretos, pardos e indígenas. A variação entre os demais cursos, segundo dados divulgados pela fundação, foi de 27 a 86 pontos. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2020/fuvest_2020_nota_de_corte.pdf.

contratação de profissionais na rede da saúde pública, a continuidade dos estudos em cursos de especialização costuma ter preços pouco acessíveis, a expectativa de trabalhar em clínica particular demanda gastos iniciais para arcar com o pagamento de local de trabalho e supervisão e as vagas em residências e cursos de aprimoramento são bastante concorridas.

Uma das situações disparadoras da necessidade de compreender as práticas vividas por esses estudantes partiu de uma experiência em que a pesquisadora de iniciação científica esteve presente em uma dinâmica que ressaltou as intensas desigualdades de oportunidades na vida das(os) estudantes de uma das turmas da graduação do Instituto de Psicologia. O impacto dessa experiência gerou o desafio de desenvolver um procedimento para compreender a (re)produção de relações de intensas desigualdades sociais no cotidiano do Instituto de Psicologia, de forma a delinear com maior precisão situações em que essas relações se tornavam mais evidentes.

A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS A PARTIR DE ENCONTROS-ENTREVISTAS

Foram realizados encontros, denominados encontros-entrevistas (Oliveira & Machado, 2021), com quatro estudantes da graduação do curso de Psicologia da Universidade de São Paulo pertencentes a classes sociais desfavorecidas socioeconomicamente. Esses encontros, gravados e transcritos, serviram de base para a construção de narrativas que foram socializadas e discutidas com os(as) depoentes. A construção de narrativas a partir de histórias de alunos e alunas dos grupos menos privilegiados exigiu reflexão constante sobre a relação entre a produção escrita da narrativa e os elementos presentes na formação universitária pautados por referenciais culturais e materiais de grupos dominantes.

As relações com os(as) estudantes se deram da seguinte maneira: visando socializar os objetivos da pesquisa e verificar o interesse na participação, entramos em contato com o Coletivo de Classe do IPUSP – um coletivo auto-organizado de estudantes de baixa renda do Instituto de Psicologia que visava ao acolhimento e combate de opressões de classe social no instituto. Apresentamos essa proposta a estudantes que compunham esse coletivo e, prezando pela diversidade de gênero e período da graduação em que estavam matriculados, foram indicados duas alunas e dois alunos membros desse coletivo que frequentavam o segundo, terceiro, quarto e quinto anos da graduação. Explicamos o procedimento a cada estudante – conversar, gravar, transcrever, escrever uma narrativa e apresentá-la para que fosse analisada e comentada por cada um(a) – e marcamos os encontros-entrevistas individuais.

Os quatro encontros-entrevistas ocorreram ao longo de 2017. Optou-se por levar aos encontros um roteiro de questões previamente construídas, inspirando-se nas metodologias que discutem a entrevista na cartografia, em que, no manejo da entrevista, as questões apresentadas servem como possibilidade de abertura para um encontro tomado como produção de experiência, no qual há ampliação dos elementos presentes nas questões trazidas (Tedesco, Sade & Caliman, 2014). Portanto, as questões apresentadas serviram para disparar a conversa sobre os atravessamentos de desigualdades produzidas na relação entre pessoas de diferentes classes sociais no IPUSP – atravessamentos presentes no cotidiano institucional e nos próprios encontros-entrevistas: não apenas se falou sobre uma experiência, mas uma experiência se dava ao falar.

As conversas produzidas nos encontros-entrevistas foram transcritas e, na análise do material, elegeram-se eixos temáticos que deram base às narrativas dos encontros. Essas narrativas exigiram muitas leituras, reescritas e discussões para agir em formas de escrever que tendem a desconsiderar a presença do próprio narrador na construção da realidade que se produz com a escrita. A escolha de apresentar as narrativas, e não as transcrições dos encontros, para os(as) depoentes, exigiu a organização do que foi dito não como uma simples justaposição de informações, mas como um texto que estabelecia relações entre acontecimentos da vida desses(as) estudantes, o cenário político envolvido (Capozzolo et al., 2014) e a implicação do narrador nesse processo. A tessitura das narrativas foi oportunidade de ofertar sentido ao escutado sobre o que fora vivido por outrem, disputar concepções e ressaltar os processos de produção das desigualdades, violências e humilhações presentes em cada cena relatada.

Partindo da compreensão da inseparabilidade entre conhecer e fazer, entende-se que toda pesquisa é uma intervenção, cria realidade e tem consequências políticas, crenças que justificam a escolha pela elaboração de narrativas (Passos & Barros, 2009). Nosso trabalho visava produzir formas de compreender que defendessem o sentido público da educação e o pertencimento dos(das) estudantes mais pobres no Instituto de Psicologia e na universidade em geral (Moraes, 2010; Passos & Barros, 2009). A preocupação com os efeitos de nossas práticas perpassou todo o trabalho, desde a elaboração das perguntas que dispararam os encontros-entrevistas até a produção do texto final da pesquisa, partindo da clareza de que nosso posicionamento seria decisivo no que se produz nas relações com os depoentes (Bourdieu, 1993/2008). Mostrou-se necessário um contínuo cuidado em acessar a dimensão política da construção das formas de viver com as quais nos deparávamos, buscando romper com a postura culpabilizadora que costuma cercar

as questões referentes à classe socioeconômica, para compreender o que estava em jogo em cada situação (Alaion, 2017). Assim, os depoimentos não geraram análises sobre os(as) estudantes com quem conversamos, mas sobre as forças em jogo nesse campo em que se engendram certas formas de viver.

Como o processo de narrar requer constante atenção ao que é produzido por certas formas de dizer e pede implicação por parte de quem pesquisa, foram necessárias várias versões das narrativas discutidas entre a pesquisadora de iniciação científica e a orientadora. A versão entregue aos entrevistados e às entrevistadas demandou intenso cuidado nas formas de retratar as histórias e nas incorporações de reflexões. O momento de discussão das narrativas com os(as) depoentes foi de grande riqueza e potência, pois a conversa a partir da leitura do texto permitiu que os acontecimentos, agora escritos, fossem material comum para problematizar as práticas cotidianas e as formas de enfrentamento demandadas. Esse momento reverteu a lógica de pesquisas que tendem a interpretar a fala de depoentes sem que participem das construções das interpretações. As considerações dos intérpretes foram incorporadas à versão final das narrativas.

As quatro narrativas subsidiaram a construção do texto apresentado a seguir, em que criamos um percurso narrativo sobre os encontros-entrevistas, ressaltando algumas questões referentes à produção da desigualdade social no cotidiano do Instituto de Psicologia.

PERCURSO NARRATIVO

Os encontros-entrevistas começaram com uma curiosidade: a experiência escolar anterior à universidade. Percursos singulares davam relevo a diferentes histórias, dependendo do tipo de ensino frequentado, da preparação pré-vestibular, da posição social durante a educação básica. Ao falar da chegada ao IPUSP, das primeiras impressões, do estabelecimento de vínculos e dos conflitos vividos, buscamos situações que elucidassem o funcionamento da universidade, apontado como excludente e humilhante. Ao final dos encontros (e também no decorrer deles), foram ressaltadas estratégias de enfrentamento durante a formação.

Iniciamos a conversa com o tema da educação básica. Entre os entrevistados, dois eram oriundos da rede pública de ensino e dois frequentaram escolas particulares com bolsas de estudos e/ou grandes esforços da família para arcar com os custos. As situações relatadas apontavam vulnerabilidades; se o preço da mensalidade escolar aumentava, era necessário migrar para instituições de menor potência educacional em que, como nos contou uma das entrevistadas,

havia menos recursos de ensino disponíveis, mais estudantes por turma e uma infraestrutura mais precária. Ser bolsista carregava incômodos na relação com colegas que viviam situações e possibilidades de adquirir objetos e viver experiências não acessíveis. Nesse contexto, a sensação era de se estar à margem. As experiências na rede pública foram relatadas de forma indignada: má qualidade das escolas e descaso das autoridades responsáveis. Somadas a essas situações, a demanda econômica e a necessidade de trabalhar dificultaram os estudos e a participação na vida escolar. Quando as situações vividas se tornavam insustentáveis – falta constante dos docentes, forma ineficiente de trabalhar os conteúdos e precariedade da estrutura física das instituições –, a alternativa era mudar de escola. Alternativa, não solução, pois, como relatou uma das entrevistadas, isso se repetia – foram cinco mudanças ao longo dos 11 anos da educação básica. Um dos entrevistados viveu a intensa diferença entre o ensino municipal em uma cidade de menor porte e o Ensino Médio a cargo do estado de São Paulo. Como relatado, houve uma grande perda na qualidade da educação quando mudou de escola: um Ensino Médio caótico, muitos estudantes para poucos coordenadores, professores exaustos, que faltavam muito, e uma turma de alunos esgotados, pois estudavam à noite, depois de um dia inteiro de trabalho.

Após a educação básica, o aluno e a aluna que frequentaram escolas particulares ingressaram na universidade; um na USP, no curso de História, e a outra em curso de Psicologia em uma universidade particular de preço acessível, com incentivo do ProUni.⁴⁸ Descontentes com o ensino ofertado ou com a escolha feita, inscreveram-se em cursos pré-vestibular com bolsa – neles, os atravessamentos de questões referentes à classe social também eram tangíveis. Ressaltando a necessidade de trabalhar durante o cursinho, uma das alunas apontou as dificuldades em relação a seu desempenho: diferentemente de colegas de turma, que tinham a possibilidade de estudar durante as tardes e noites, ela precisava dividir o tempo entre estudo e trabalho. Para ela, uma certeza ia se confirmando: estudar para ingressar na USP não era previsto para pessoas com a sua história.

A estudante e o estudante oriundos da escola pública enfrentaram situações semelhantes, precisando trabalhar para arcar com as despesas do preparo pré-vestibular. Enquanto uma optou por trabalhar durante três anos e depois se dedicar integralmente ao curso de preparo pré-vestibular por mais dois, quando

⁴⁸ Programa Universidade Para Todos, criado pelo Governo Federal em 2004, que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior para cursos de graduação e sequenciais de formação específica. Destina-se a estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais da própria escola.

então ingressou no curso superior, o outro realizou as atividades de trabalho e estudo simultaneamente por dois anos, investindo mais da metade de seu salário no cursinho, mesmo tendo 80% de bolsa. Apenas nesse momento em que se preparava para o vestibular ele soube da existência de universidades públicas e gratuitas; até então, achava que o único caminho a seguir seria o aconselhado por sua mãe: trabalhar e guardar dinheiro para custear um curso superior privado.

Depois de muitos esforços e anos de dedicação, os quatro entrevistados foram aprovados no vestibular da FUVEST e, já na primeira semana de aula, quando ocorre a recepção dos(das) ingressantes, sentiram o peso das diferenças de classes socioeconômicas existentes no Instituto de Psicologia. Não era possível participar das atividades de integração preparadas pelos veteranos quando isso concorria com a necessidade de procurar trabalho para conseguir arcar com os custos da vida universitária. Um deles veio de outra cidade e, depois da data de publicação da lista de aprovados, teve apenas duas semanas para deixar seu emprego e se mudar de cidade. Relembrou o dia da matrícula: enquanto a maioria dos colegas estava comemorando, ele estava preocupado em encontrar um lugar para morar e achar uma forma de se sustentar e conciliar um trabalho com o curso integral. Além disso, a proposta da turma que organizava a recepção dos alunos ingressantes foi almoçar na Escola de Comunicação e Artes da USP, cujo preço não era acessível. As dores de cabeça se alongaram por vários meses, pois conseguir uma vaga no Conjunto Residencial da USP (CRUSP) foi muito difícil; durante os cinco primeiros meses de graduação, precisou dormir na sala da casa de um amigo. A primeira bolsa acadêmica foi liberada apenas no segundo semestre, com um valor sem reajuste de acordo com o aumento da inflação há anos e cuja continuidade de recebimento era incerta, o que precarizava ainda mais a vivência universitária de quem não é sustentado pela família.

As mudanças nos critérios de ingresso na universidade visaram a fortalecer o sentido público da desta, mas no IPUSP o corpo discente descende majoritariamente de classes privilegiadas; cada um dos entrevistados vivenciou, ao seu modo, as desigualdades sociais gritantes que despontam no cotidiano da instituição. Mesmo descrevendo uma situação econômica confortável, quando comparada aos moradores do bairro em que vivia, e tendo podido, graças a grandes esforços de seus familiares, estudar em escolas particulares e aprender uma segunda língua, uma das entrevistadas percebeu, ao ingressar na universidade, ser uma das mais pobres da turma e ter tido uma escolarização precária.

Nos encontros-entrevistas, foram relatadas situações em que os colegas do curso, com farta riqueza econômica, tinham vivências tão desiguais em relação

às dos entrevistados que a vida se tornava incompreensível. Os privilégios, os bens materiais e culturais que nunca acessaram, as oportunidades que não lhes foram ofertadas escancaravam a desigualdade social abismal do país e tornavam o contato com essas realidades de difícil apreensão. A convivência era tensa e a indignação despontava com frequência em um contexto que colocava lado a lado alunos e alunas que dependem do Estado e outros cercados de privilégios. A dificuldade de criar laços e se sentir à vontade nas relações foi apontada por todos, que relataram cenas humilhantes e constrangedoras, um ambiente estranho e desconfortável, em que não pareciam se encaixar, despertando incômodos e sentimento de injustiça.

Estudantes mais abastados, segundo os(as) depoentes, não reconhecem sua condição de privilégio, o que acentua as tensões na convivência. Nomeavam que muitos da comunidade uspiana vivem em uma bolha, segregados da realidade do país: pessoas que não conseguem entender a existência de alguém que não tenha dinheiro para pagar a passagem de ônibus. A dificuldade de perceber a dura realidade daqueles que não têm condições financeiras para arcar com aquilo que pareceria barato e acessível estava presente em conversas em que reiteradamente essa questão era desconsiderada: eram convidados para programas em que não podiam ir (festas, viagens) ou lhes eram ofertados objetos que não poderiam adquirir (shorts, moletons e uniformes para jogos esportivos). A insistência de quem ofertava esses objetos indicava a incompreensão sobre a realidade alheia. As tensões originadas no encontro de classes desiguais, intensificadas pela dificuldade de reconhecer condições de privilégio por parte dos alunos mais ricos, tendem a fazer com que esses grupos se distanciem. Há a pressuposição de que todos teriam oportunidades que, na verdade, são inacessíveis para alguns. Cobram-se conteúdos e habilidades que não lhes foram ensinados, assume-se que tiveram experiências que não viveram e demandam-se despesas financeiramente inalcançáveis. Ao tratar igualmente alunos diferentes, privilegia-se quem já é privilegiado, transformando a desigualdade social em desfavorecimento acadêmico (Nogueira & Nogueira, 2005).

Nessa experiência de “peça que não se encaixa”, a vida vai sendo deslegitimada, desautorizada: era como se houvesse uma forma única correta – para eles inacessível – de se portar, vestir, falar, escolher música. Relataram que, principalmente nos primeiros anos, não era possível disputar, questionar; não estavam fortalecidos para isso. Por vezes, sentiam que suas experiências eram erradas, insuficientes, não cabiam naqueles espaços, e então buscavam se adequar aos padrões que encontravam.

Apontaram desinformação e dificuldades no trabalho de assistentes sociais responsáveis pela liberação de auxílios financeiros, demora para que as bolsas sejam entregues e insuficiência de recursos destinados a esse propósito, fazendo com que muitos precisem abandonar a graduação. As desigualdades sociais e a prevalência da cultura hegemônica também se materializavam nas aulas, nos encontros com docentes e na relação com o conhecimento. Com exceção do entrevistado que morava no CRUSP, por ter condições socioeconômicas suficientemente desfavoráveis para receber esse auxílio, os demais gastavam em torno de quatro horas diárias em deslocamentos. Estudar nesse contexto exauria: período de aulas integral, viagens longas, necessidade de estudos extraclasse e realizar as tarefas domésticas. A dificuldade de condições para ler e dormir bem e o estresse advindo da instabilidade econômica e da sensação de não pertencer se contrapõem às possibilidades de colegas que têm melhor acesso ao transporte, aparato tecnológico de qualidade para adquirir os textos e que não precisam ajudar nos custos da casa. A necessidade de estágios remunerados, de economizar o dinheiro da condução – escolhendo não ir à universidade em certos dias ou não realizar estágios fora da USP – e de muito tempo para os deslocamentos diários precarizava a formação, que, em outras condições, permitiria participação em espaços formativos que vão muito além das disciplinas e das atividades obrigatórias.

A falta de familiaridade com as vivências trazidas por docentes e com certos conteúdos abordados não era vivida como possibilidade de diversidade e multiplicidade na vida universitária; os interesses e os conhecimentos dos grupos mais privilegiados dominavam. Era recorrente haver sugestões para visitar lugares fora do Brasil ou de alto custo, ou demandas de fluência em inglês como algo natural, menções a autores e autoras como se não precisassem ser apresentados, bibliografias que supunham conhecimentos para os quais não haviam sido apresentados e presunção de que todos teriam dinheiro para pagar as cópias dos textos ou que acessariam a internet facilmente.

Os(as) depoentes encontraram barreiras: a hegemonia de certos referenciais culturais e de formas linguísticas, presente no mundo acadêmico, trata como erro e falta de conhecimento outras maneiras de se expressar. Cenas de humilhação se produziram nas rodas, no corredor e nas salas de aula. Para uma das depoentes, uma marca se produziu no dia em que, durante um evento no IP, uma professora riu do erro de concordância cometido por um estudante e indagou, em voz alta, como um membro da USP poderia falar daquele jeito: um desvio gramatical deslegitimava a presença do aluno na universidade. Docentes do IPUSP costumam ressaltar, em várias disciplinas, a importância de se conhecer o Sistema Único de

Saúde, o funcionamento das escolas públicas e os movimentos de organização em bairros periféricos, sem perceberem que essas instituições estão presentes na realidade de muitos que participam do cotidiano da universidade.

Por fim, em todos os encontros-entrevistas, foram relatadas vivências que chamaremos de duplo despertencimento; ao mesmo tempo que os depoentes não se sentiam pertencentes ao perfil de estudante do IPUSP, também não eram mais iguais aos colegas que tiveram nas escolas que frequentaram e aos moradores dos bairros periféricos onde viviam suas famílias. Suas experiências se tornaram estrangeiras e não compartilhadas nos dois grupos. Uma das alunas narrou as diferenças que surgiram em relação ao seu núcleo familiar e a solidão que advinha disso, uma vez que, como universitária, ela acessava informações e formas de pensar que seus parentes desconheciam e preparava-se para ter uma profissão, enquanto em sua família muitos trabalhavam conforme as ofertas de emprego e sem possibilidade de um futuro diferente do historicamente vivido. Outro aluno mencionou a dificuldade de comunicação que surgiu nos dois ambientes – na universidade, não compreendiam suas gírias, ao passo que os amigos de longa data não partilhavam as formas de pensar e falar adquiridas na vivência acadêmica. A maioria de seus antigos colegas de escola tomou rumos muito distantes da universidade; são pedreiros, auxiliares de limpeza, técnicos, vendedores etc. que, como eles afirmaram, teriam capacidade e habilidade reflexiva para participar de um curso superior.

Os relatos de uma série de situações violentas, marcadas por exclusão, despertencimento, humilhação e deslegitimação, dão contorno a vivências difíceis, que requereram aprender formas de agir e enfrentar. No chamado Coletivo de Classe, emergiram possibilidades de rupturas a partir da percepção de que ocupar a universidade é um direito, assim como da necessidade de disputar narrativas na lógica vigente. Cada um a seu modo, todos(as) procuraram aproveitar e criar brechas no funcionamento institucional. Um dos depoentes organizou eventos em que trouxe a estética da periferia para dentro da universidade; uma aluna destacou a potência da representação discente, espaço possível para discutir as concepções e os objetivos da universidade pública e legitimar, por meio de muitos esforços, as demandas dos(das) alunos(as) menos favorecidos(as).

Foi ressaltada a importância das bolsas de permanência e das cotas sociais e raciais, conquistadas por meio da luta do movimento estudantil, do Movimento Negro, do apoio de coletivos de estudantes e de outras organizações sociais. Como aliados desse processo de fortalecimento e criação de estratégias de luta, os entrevistados e as entrevistadas encontraram alguns servidores(as) docentes

e técnicos(as) administrativos(as) de escuta sensível, que buscavam desconstruir hegemonias em suas práticas e disciplinas. Relataram situações em que a atuação desses agentes permitiu ressignificar a forma de vivenciar as relações na USP, abrindo possibilidades para ocupar e agir em espaços que antes lhes eram apartados.

DISCUSSÃO

A produção de despertencimento, humilhação e deslegitimação quando estudantes oriundos de grupos não hegemônicos são inseridos em uma instituição com práticas elitistas e segregacionistas implicou a construção de um processo de pesquisa que considerasse essas produções em um cotidiano universitário no qual a própria pesquisa se constituiu. Nesse sentido, duas questões se entrelaçam nesta pesquisa: as práticas em que se reproduzem a lógica de despertencimento no IPUSP e uma pesquisa em que essa lógica também opera.

Os esforços atuais referentes à implementação de políticas afirmativas requereram adentrarmos na construção micropolítica da desigualdade social, elucidando os desafios que essa implementação demanda. A USP, apesar de pública e de aparência democrática, põe-se a serviço da reprodução das desigualdades sociais, voltando-se para a promoção de diplomas valorizados e status profissional aos mais favorecidos (Patto, 1987; Gonçalves Filho, 1998; Moysés & Collares, 1997; Carvalho, 2008). Foi ressaltado um fazer científico branco, burguês, eurocentrado e objetificante, cujas produções e formas de trabalhar são voltadas para uma comunidade restrita, uma vez que requerem um certo tipo de socialização e condições socioeconômicas que poucos no país acessam. A deslegitimação da cultura e das formas de viver não hegemônicas se opera pressionando adaptações aos padrões dominantes – os referenciais da cultura hegemônica frequentemente são tomados como universais no cotidiano uspiano (Barbosa, 2004; Backes, 2006; Nogueira & Nogueira, 2005). Há falhas na política de permanência da USP que originam vivências de desamparo e angústias. Revela-se, assim, um Ensino Superior que não se constitui como um direito: quando as universidades não suprem as necessidades para que a função de aluno se desenvolva, privam determinados grupos de uma participação integral e efetiva. Os problemas de ordem econômica atropelam a vida estudantil e consomem tempo e energia.

A atribuição de traços negativos aos estudantes de classes desprivilegiadas e a diminuição do valor do que dizem (Huston, 1997; Backes, 2006; Barbosa, 2004) associam a pobreza a uma educação deficitária, revelando o perigo de expectativas frustradas em relação ao processo de escolarização desses estudantes serem justificadas pela pobreza (Patto, 2009). Passa a ser vergonhoso e humilhante não

ler em inglês, não ter dinheiro para participar de uma atividade, não conhecer a Europa. Há um limbo social, um não lugar vivido pelos que não se enquadram no perfil dominante de estudante uspiano. Ao mesmo tempo, não mais partilham dos referenciais comuns aos seus colegas moradores de bairros periféricos.

Os depoentes evidenciaram a necessidade de coragem para expor a condição de desprivilegio e de privilégio e para lutar pela ampliação da sensibilidade em relação à reprodução da desigualdade socioeconômica. Vale ressaltar que esse cenário está presente na pesquisa: os encontros-entrevistas se deram entre uma estudante pertencente a uma classe privilegiada e depoentes pertencentes à classe não privilegiada.

A construção das narrativas foi espaço de disputa contra pensamentos generalizantes ou concepções que culpabilizam as pessoas, negando a história e o contexto em que são construídas. Compreendidas como procedimento e objetivo deste trabalho, as narrativas exigiram o desenvolvimento de uma escrita-ato: o que é escrito analisa e produz a realidade. Construímos um percurso de análise e de escrita que permitisse acessar a produção de desigualdades no Instituto de Psicologia e, ao identificar as forças em jogo, disputar as concepções existentes (Alaion, 2017; Santos & Barone, 2007). A construção das várias versões das narrativas exigiu cuidar da forma dominante em nós (Bourdieu, 1993/2008; Santos & Barone, 2007; Machado, 2010) e um trato para que as falas, gravadas e transcritas, se tornassem disparadoras de reflexões sobre a realidade (Bourdieu, 1993/2008; Capozzolo et al., 2014).

Os encontros-entrevistas tornaram-se experiências de cuidado em relação a uma escrita generalista e naturalizada.⁴⁹ As reflexões dos entrevistados e da entrevistadora foram tecidas de maneira a proteger os(as) depoentes de interpretações descontextualizadas, isto é, buscamos compreender as relações de poder e de saber em que se engendrava o narrado. Essa postura foi estendida a todos em relação aos quais se falava, procurando colocar em cena elementos da construção política das situações relatadas (Bourdieu, 1993/2008). Por exemplo, em uma das primeiras versões, havíamos escrito que, segundo um dos entrevistados, a posição de uma docente transparecia que a maneira de falar de estudantes menos privilegiados(as) não seria bem-vinda no IPUSP. Ocorre que, da forma como havíamos escrito, tratávamos essa docente como origem do problema. Foram necessárias reescritas e reflexões para acessar a construção política da produção de formas de viver, de dizer e de pensar. Outro exemplo: em uma das versões, escrevemos sobre uma

⁴⁹ Este trabalho se soma a outras investigações (Spósito & Tarábola, 2016) que utilizaram entrevistas compreensivas com jovens visando apreender desafios vividos por eles.

situação narrada em que estudantes migraram de uma escola recém-estatizada para a rede particular, procurando um ensino que nomeamos como adequado. Essa foi a primeira palavra utilizada: adequado. A maneira como escrevemos indicava que o ensino público era inadequado em sua totalidade. A escrita reproduzia o preconceito e a generalização em relação ao ensino público e se isentava dessa produção; como se o mundo existisse fora daquilo que se diz dele.

A construção das narrativas evidenciou discussões sobre a questão da escrita em trabalhos de formação de estudantes de graduação. Não tem sido raro o uso de uma escrita cuja gramática projeta para fora do autor aquilo que o outro passa a representar (Duschatzky & Skliar, 2001). Manter a força da multideterminação presente nas situações narradas implicou perceber-se autor da narrativa: ela não expressa o que o outro diz, como se o escritor estivesse fora do diagrama de forças em que se constituem os ditos. A leitura conjunta das narrativas (entre pesquisadora e orientadora e entre pesquisadora e depoentes) possibilitou estranhar formas de escrever restritas por generalizações e reducionismos. Elas estão encarnadas e será a presença viva da alteridade que criará deslocamentos.

A atividade e o tempo para reescrita foram fundamentais para rachar essas formas e atizar a produção institucional das dificuldades de permanência no IPUSP: esse institucional que insiste em mostrar que aquilo que ocorre em uma certa forma de viver tem construção pública.

REFERÊNCIAS

- Alaion, A. R. (2017). *Narrativas de um trabalho em saúde na atenção básica: território, NASF e produção do cuidado*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Backes, J. L. (2006). O acesso das classes populares à universidade: implicações para a construção de sua identidade cultural. *Educação & Sociedade*, 27(95), pp. 429-444.
- Barbosa, M. A. (2004). *Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em psicologia social*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bourdieu, P. F. (1993/2008). Compreender. Em Bourdieu, P. F. (Coord.). *A miséria do mundo* (pp. 693-732). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bourdieu, P. F. & Champagne, P. (1993/2008). Os excluídos do interior. Em Bourdieu, P. F. (Coord.). *A miséria do mundo* (pp. 481-586). Petrópolis, RJ: Vozes.

Capozzolo, A. A., Casetto, S. J., Imbrizi, J. A., Henz, A. de O., Kinoshita, R. T. & Queiroz, M. de F. F. (2014). Narrativas na formação comum de profissionais de saúde. *Trab. Educ. Saúde*, 12(2), pp. 443-456.

Carvalho, J. S. F. (2008). O declínio do sentido público da educação [versão eletrônica]. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 89, pp. 411-424.

Duschatzky, S. & Skliar, C. (2001). O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Foucault, M. (1988/1999). O dispositivo da sexualidade. *História da Sexualidade I: a vontade do saber* (Trad. Albuquerque, M. T. C. & Albuquerque, J. A. G.) (pp. 73-124). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Gonçalves Filho, J. M. (1998). Humilhação social – um problema político em psicologia [Versão eletrônica]. *Psicologia USP*, 9(2), pp. 11-67.

Houston, S. H. (1997). Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível socioeconômico. Em Patto, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar* (pp. 171-192). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Machado, M. A. (2010). Oportunidade de luta. Em Leite, A. L. M. de & Coelho Filho, J. M. (Orgs.). *Você pode me ouvir, doutor?* Campinas, SP: Saberes.

Moraes, M. (2010). PesquisarCOM: política ontológica e deficiência visual. Em Moraes, M. & Kastrup, V. *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (pp. 26-51). Rio de Janeiro: Nau.

Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. L. (1997). Desnutrição, fracasso escolar e merenda. Em Patto, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2005). Um arbitrário cultural dominante. *Revista Educação – Biblioteca do Professor – Bourdieu Pensa a Educação*, 5, pp. 36-45.

Oliveira, R. & Machado, A. M. (2021). Entrevista como experiência, loucura como método: composição de uma ética do encontro. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, pp. 416-436. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/epp.2021.61049>.

Passos, E. & Barros, R. B. (2009). A cartografia como método de pesquisa-intervenção. Em Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. de (Orgs.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Porto Alegre, RS: Meridional.

Patto, M. H. S. (1990/1993). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Sposito, M. P., & Tarábola, F. S. (2016). Experiência universitária e afiliação: multiplicidade, tensões e desafios da participação política dos estudantes. *Educação & Sociedade*, 37(137), pp. 1009-1028. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016166158>.