

LEMBRANÇAS ESCOLARES DE ESTUDANTES DE CAMADAS POPULARES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA¹

<https://doi.org/10.29327/210932.12.1-26>

Débora Cristina Piotto

Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Educação, Comunicação e Informação, São Paulo - Brasil
dcpiotto@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-9349-0218>

RESUMO: Compreendendo a permanência no sistema de ensino até seu último nível como um indicador de sucesso escolar, pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas, buscando explicar as condições que permitiram trajetórias escolares bem sucedidas em meios populares. Nessa direção, objetivamos com este trabalho discutir as lembranças escolares de estudantes universitários, provenientes das camadas populares. Para isso, foram analisados relatos de doze estudantes oriundos de escolas públicas dos cursos mais e menos concorridos da Universidade de São Paulo - USP. A maior parte dos universitários relatou poucas e negativas lembranças da escola. Mas, três estudantes narraram várias e positivas recordações escolares. Essa diferença é analisada à luz da teoria histórico-cultural e relacionada à qualidade da educação escolar recebida.

PALAVRAS-CHAVE: Longevidade escolar. Classe popular. Escola pública. Universidade.

SCHOOL MEMORIES OF STUDENTS FROM LOWER CLASSES AT A PUBLIC UNIVERSITY

ABSTRACT: Understanding the permanence in the education system until its last level as an indicator of school success, researchers have been trying to explain the conditions that allowed successful school trajectories in lower classes. In this sense, the work aims to discuss the school memories of poor students from a public university. We analyzed the reports of twelve students from the most and least competitive courses at the University of São Paulo. Most of the students reported few negative memories of school. But three of them narrated several positive school memories. This difference is analyzed in the light of the cultural-historical theory and related to the quality of the school education received.

KEYWORDS: School longevity. Lower classes. Public school. University.

¹ Este texto originou-se a partir de uma apresentação realizada durante a 39ª Reunião Nacional da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) em 2019 e foi elaborado incluindo também as contribuições provenientes das discussões realizadas naquela ocasião, constituindo um novo trabalho. Agência de fomento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).



INTRODUÇÃO

Compreendendo a permanência no sistema de ensino até seu último nível como um indicativo de sucesso escolar, pesquisadores brasileiros vêm, desde os anos 1990, se dedicando a estudar a temática por meio da investigação sobre processos e práticas que contribuíram para o acesso de estudantes pobres ao ensino superior, especialmente em universidades públicas. Desde 1990, a partir da contribuição de estudos franceses, como os realizados por Jean-Pierre Terrail (1990) e Jean-Paul Laurens (1992), Écio Antônio Portes (1993), Maria José Braga Viana (1998) e Jailson de Souza e Silva (1999) foram os primeiros, no Brasil, a estudar as condições que permitiram a construção de trajetórias escolares bem sucedidas em meios populares. Nos anos 2000, o tema continuou a ser investigado, tendo sido objeto de trabalhos como os realizados por Portes (2001), Maira Barbosa (2004), Wilson Mesquita de Almeida (2006), Wânia Lacerda (2006), Débora Piotto (2007) e que também se debruçaram sobre a presença de estudantes pobres em universidades públicas.

Em 2009, Maria do Socorro Souza realizou um estado da arte das pesquisas feitas sobre a temática até aquele momento, analisando tanto os trabalhos pioneiros dos estudiosos (Portes, 1993; 2001; Viana, 1998; Silva, 1999), quanto os realizados posteriormente por (Barbosa, 2004; Lacerda, 2006; Almeida, 2006; Piotto, 2007).

Mais recentemente, a temática continua a ser investigada, tanto nacional quanto internacionalmente, como atestam, por exemplo, os trabalhos realizados na França por Mathias Millet e Daniel Thin (2005), Gaële Panabière (2010), Jean-Yves Rochex e Jacques Crinon (2011), Marc Romainville e Christophe Michaut (2012), Carole Daverne e Yves Dutercq (2013). E no Brasil podemos mencionar os trabalhos de Almeida (2020), Felipe Tarábola (2010; 2016), Joviles Trevisol e Rosileia Nierotka (2016), Ana Maria F. de Almeida e Maurício Ernica (2015), Rafael Arenhaldt (2012), João Vicente Souza (2009), Maria da Graça J. Setton (2005; 2015), para citar apenas alguns. No entanto, não temos conhecimento de revisões de literatura mais recentes do que a realizada por M. Souza (2009).

A autora destaca quatro elementos constituidores dos percursos de sucesso escolar neles presentes. O primeiro, denominado “a família como esfera fundamental na construção das trajetórias escolares improváveis”, trata da presença da família nas trajetórias analisadas. M. Souza (2009) afirma que a família foi tomada, em alguns dos estudos, como condição *sine qua non* da longevidade escolar (Viana, 1998) nos meios populares. O segundo aspecto destacado pela autora é “a mobilização dos próprios indivíduos na constituição dos percursos escolares atípicos”. Na maioria dos trabalhos analisados por M. Souza (2009), os estudantes apareceram com um papel ativo e central em suas trajetórias de longevidade escolar. O terceiro elemento constituidor dos percursos escolares atípicos foi “o papel de outras instâncias sociais de referência”. A pesquisadora afirma que os trabalhos (com exceção de um), com maior ou menor ênfase, assinalaram que o contato com esferas da vida social para além da família (como escola e trabalho) foram

importantes mediações para as trajetórias prolongadas analisadas. E, por fim, o quarto e último aspecto destacado por M. Souza foi “os sentidos que pais e filhos atribuem à escolarização”. Diferentemente dos outros elementos constituidores dos percursos de sucesso escolar, este esteve presente em todos os trabalhos analisados. Nas pesquisas realizadas, os sentidos que os sujeitos atribuíram à escolarização longa foram importantes fatores de mobilização ou de constituição de estratégias para as trajetórias de sucesso escolar em meios populares (M. Souza, 2009). Assim, diversamente dos demais elementos constituidores de percursos de sucesso escolar elencados, o sentido foi o aspecto consensual entre os trabalhos analisados.

Também, em artigo publicado no ano de 2008, apontamos para algumas dessas mesmas questões ao realizarmos uma análise de parte dos trabalhos citados. Discutimos as contribuições e alguns dos desafios existentes em relação à investigação sobre o acesso e a permanência do estudante das camadas populares no ensino superior (Piotto, 2008). A revisão dos trabalhos de Viana (1998), Portes (2000), Silva (1999) e Barbosa (2004) permitiu-nos evidenciar a importância da ação da família em percursos escolares alongados e sua centralidade como objeto de pesquisa. E aliada à análise de uma trajetória de sucesso escolar atípico, a revisão possibilitou também indicar “a necessidade de se investigar a participação da escola na construção de trajetórias escolares prolongadas e de se atentar para outros, sentidos além do sofrimento, para o acesso e a permanência do estudante pobre no ensino superior.” (Piotto, 2008, p. 724).

Trabalho realizado pelo psicólogo francês Jean-Yves Rochex (1995) também relaciona casos de sucesso escolar em meios populares a determinados sentidos atribuídos à escolarização.

Rochex integrou, juntamente com o sociólogo Bernard Charlot e a linguista Elisabeth Bautier, o grupo *Éducation, Socialisation et Collectivités locales* (ESCOL - Educação, Socialização e Coletividades locais), que ficou conhecido no Brasil pelo desenvolvimento do conceito de “relação com o saber” (Charlot; Bautier; Rochex, 1992; Charlot, 1996, 2000). Com o objetivo de compreender o sentido da experiência escolar em meios populares, Rochex entrevistou dez adolescentes filhos de imigrantes residentes na França e que possuíam três diferentes tipos de vivências escolares: alguns com sucesso escolar brilhante (estatisticamente atípico), outros com situação escolar problemática do ponto de vista da aprendizagem, e um terceiro grupo de adolescentes que apresentavam problemas de comportamento na escola.

De acordo com Rochex (1995), o sentido da experiência escolar pode ser definido basicamente por duas dimensões: uma objetiva e outra subjetiva. A primeira diz respeito à escola, afirmando o pesquisador que, para os adolescentes entrevistados que possuíam uma trajetória escolar bem-sucedida, as atividades e os conteúdos escolares tinham valor neles mesmos, além de terem significado por seus valores cognitivos, intelectuais, estéticos e de ampliação de conhecimentos. Para esses adolescentes, a escola não era concebida como concorrente ou antagônica à família; o universo escolar era entendido em sua

especificidade, com uma “normatividade” que o diferenciava do universo familiar e o fazia ultrapassar as relações interpessoais.

A dimensão subjetiva, por sua vez, está relacionada à noção de tríplice autorização. Para Rochex (1995), a emancipação da herança familiar, ou seja, a não reprodução da história escolar e social da família, por parte dos filhos, é possível a partir de três tipos de autorizações. Uma delas refere-se à autorização do próprio filho-estudante para “deixar” a família, empreendendo um movimento de emancipação, sem reproduzir a história familiar. A outra autorização diz respeito aos pais que autorizam o filho a se emancipar, a ser outro, com uma história diferente da deles. E a terceira consiste em uma autorização recíproca, a partir da qual há um reconhecimento mútuo entre pais e filhos de que a história de cada um é legítima sem ser a sua própria. De acordo com o autor, o reconhecimento da legitimidade da história familiar constitui forte ponto de apoio para o movimento emancipatório. A condição familiar no caso das camadas populares, isto é, as dificuldades econômicas e culturais enfrentadas pelos pais, não é vista pelos filhos como sinal de incapacidade ou de indignidade, mas contextualizada dentro das condições sócio-históricas que as produziram.

Se a relação dos adolescentes com suas origens sociais, representadas especialmente por suas famílias, é importante fonte de mobilização escolar, também a escola contribui para essa relação. Segundo Rochex (1995), a emancipação simbólica, autorizada dentro do espaço familiar, é estruturada e reforçada por conteúdos escolares significativos. O pesquisador entende que é possível aos estudantes pobres terem experiências escolares bem-sucedidas, sem a vivência de “conflitos insuperáveis”, dependendo do tipo de relação que se estabelece com o conhecimento escolar. Essa, por sua vez, dependerá tanto da relação com a origem familiar quanto da relação com as próprias atividades e conteúdos escolares. Ao contrário de provocar sofrimento, a diferença entre o mundo escolar e o familiar, na visão de Rochex, pode ser um fator de promoção de aprendizagem e desenvolvimento nos casos de “sucesso escolar” em meios populares, a depender, entre outros aspectos, do sentido da experiência escolar.

A construção de trajetórias escolares bem sucedidas em meios populares tem se consolidado como um importante objeto de estudo na literatura internacional e nacional. As pesquisas realizadas vêm mostrando como essas trajetórias são, ao mesmo tempo, individuais e sociais, sendo resultante de um processo coletivo baseado em uma rede de apoio, cujos fatores variam em natureza, tamanho e relevância em cada história singular (Piotto, 2007). Entendemos que a consideração do sentido da experiência escolar pode ser mais um relevante aspecto a colaborar para a explicação do sucesso escolar nas camadas populares². Assim, tendo em vista essa discussão mais ampla, o presente trabalho objetiva analisar as lembranças escolares de estudantes provenientes das camadas populares que ingressaram em uma universidade pública.

2 Consideramos necessário também abordar especificamente a questão do sentido remetendo, inclusive, à discussão sobre sentido pessoal e do significado social, conforme presentes em Vigotski (2007) e Leontiev (1978; 1983). Todavia, em que pese a relevância dessa discussão, ela não pôde ser tratada nos limites deste trabalho. Para realizá-la estamos preparando outro artigo que versará apenas sobre essa questão.

Para isso, realizamos entrevistas com doze estudantes da USP, egressos de escolas públicas de ensino médio, de seis cursos que se localizam na cidade de São Paulo, dos *campi* Butantã e USP-Leste, e de seis lotados no *campus* de Ribeirão Preto, sendo metade dos estudantes entrevistados de cursos mais concorridos e metade de menos concorridos.

A escolha dos cursos foi feita com base no critério relação candidato/vaga. Nos *campi* de São Paulo, dentre os mais concorridos, figuram os cursos de publicidade e propaganda, relações internacionais e jornalismo, e, dentre os menos, estão os cursos de ciências da natureza, música e ciências da atividade física. Para o *campus* de Ribeirão Preto, os cursos mais concorridos foram medicina, psicologia e direito e os menos concorridos foram licenciatura em enfermagem, matemática aplicada a negócios e música.

Todos os estudantes entrevistados estavam cursando o 4º semestre da graduação. Esse critério justifica-se pela necessidade de que os estudantes não estivessem realizando o 1º ano do curso, pois esse período inicial é marcado por muitos “choques” e por grande “estranhamento” (Coulon, 2008). Assim, consideramos que a partir do 2º ano, tendo já passado o impacto da chegada, os estudantes estariam mais inclinados a pensar e compartilhar suas experiências.

A indicação de estudantes com o perfil desejado foi feita pela Pró-Reitoria de Graduação (PRG) da USP, que forneceu, por nossa solicitação, uma lista com alguns dados pessoais por meio dos quais realizamos o primeiro contato.

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

No tocante aos aspectos éticos, todos os cuidados referentes à realização de pesquisas com seres humanos em ciências humanas foram adotados. Assim, os estudantes foram informados sobre os objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, e tendo sido devidamente esclarecidos a esse respeito, puderam consentir livremente sobre sua participação nela. Os estudantes também foram assegurados sobre sua não identificação e sobre o caráter confidencial de dados pessoais fornecidos. Além disso, os participantes foram esclarecidos sobre o direito de ter informações durante qualquer etapa da pesquisa, bem como o de retirar seu consentimento para a participação nela a qualquer momento, sem que isso resultasse em nenhum prejuízo a eles.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal. Depois de completada a transcrição de cada entrevista, foi entregue uma cópia para cada estudante visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também a permitir ao entrevistado realizar mudanças em seu relato, caso desejasse. Solicitamos autorização para a utilização das entrevistas em suas formas finais. De acordo com a necessidade, bem como com a disponibilidade dos estudantes, com alguns deles foram realizadas duas entrevistas.

Durante as entrevistas, procuramos respeitar os caminhos escolhidos para a recordação e narrativa das trajetórias escolares, na medida em que são o “mapa afetivo e intelectual da sua experiência e da experiência de seu grupo” (Bosi, 1993, p. 283) e já trazem em si informações relevantes à pesquisa. Ou seja, “o que” e “como” se relatou constituíram informações importantes. Ainda assim, ao longo da entrevista, buscamos garantir que alguns pontos fossem abordados, por exemplo, a relação com professores e colegas, o desempenho escolar, entre outros.

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

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

Cada entrevista foi, portanto, considerada e analisada em sua singularidade e totalidade; a esta análise denominamos vertical. Essa análise, por sua vez, contribuiu para a análise agrupada do conjunto de todas as entrevistas realizadas e para a construção de categorias desenvolvidas, em um movimento que chamamos de análise horizontal. Tais categorias foram levantadas a partir do próprio material disponível mediante o agrupamento de temas recorrentes nas várias entrevistas ou que estavam, de alguma forma, relacionados.

Para analisar as lembranças escolares dos estudantes entrevistados, valemo-nos, principalmente, da análise horizontal, cujos resultados passaremos a descrever a seguir.

LEMBRANÇAS ESCOLARES: POUCAS E NEGATIVAS

De modo geral, os estudantes entrevistados relataram poucas lembranças a respeito do período escolar anterior ao ingresso na universidade. Além disso, as recordações,

quando existentes, foram predominantemente negativas. E estiveram, em grande parte, associadas a professores, que, segundo os relatos, gritavam, humilhavam, castigavam e puniam os alunos, não demonstravam interesse por sua aprendizagem, subestimando-as, tinham práticas pedagógicas inadequadas e também ensinavam os conteúdos de modo simplificado e superficial. Essa tendência de se lembrar pouco e negativamente da escola foi observada tanto entre os estudantes dos cursos mais concorridos quanto dos menos concorridos de ambos os *campi*.

Exemplo disso foi o relato de Fernando³, aluno do curso de Publicidade e propaganda. Filho de um pedreiro aposentado, que estudou até a 4ª série do ensino fundamental, e de uma merendeira, que recentemente completou o ensino médio, esse estudante falou bastante sobre sua experiência na USP, sobre sua relação com os colegas, sobre a condição de um estudante pobre nessa universidade, sobre as dificuldades de ter de conciliar trabalho e estudo, entre várias outras questões. Sobre sua experiência escolar anterior ao ingresso na universidade, contudo, Fernando relatou poucas lembranças e essas foram, em geral, negativas.

Morador de uma cidade pobre da região metropolitana de São Paulo, Fernando cursou toda a sua educação básica em escolas cuja qualidade de ensino era bastante precária. Em relação ao período do ensino fundamental, lembrou de alguns acontecimentos, por exemplo, o fato de uma professora ter puxado a orelha de um colega e de outra que obrigava os alunos que faziam bagunça a cheirar uma flor desenhada com giz na lousa. Por considerar esses acontecimentos absurdos, Fernando chega a se questionar se, de fato, eles teriam acontecido; mas, confirma que sim, ao contar também com a lembrança de sua mãe.

Em relação ao ensino médio, Fernando não comentou sobre nenhum professor em específico. Ainda assim, o estudante faz muitas críticas às práticas pedagógicas e aos métodos de ensino em geral. Segundo ele, os professores ensinavam os conteúdos de modo superficial, não propunham atividades que mobilizassem o aluno a pensar, refletir ou ter um raciocínio mais aprofundado, e a maioria das atividades era baseada na cópia do livro didático. Fernando relatou ainda falta de apreço por várias disciplinas e atribuiu isso ao modo como os professores ensinavam, pois, de acordo com ele, tal forma não lhe permitia estabelecer relações entre o conhecimento veiculado pela escola e sua vida.

Em função disso, esse estudante encarava a escola antes como um espaço de sociabilidade, onde se reunia com os amigos, do que um local para aprender. Ele comenta que chegava a fazer um calendário para controlar sua frequência, para poder faltar ao máximo de aulas. Suas poucas lembranças escolares parecem estar relacionadas a isso. Instado a falar sobre fatos marcantes de sua trajetória escolar, Fernando esclarece o motivo das poucas lembranças:

[...] fatos escolares, assim, relacionados à pedagogia, a estudo, eu não lembro tanta coisa, a escola não me marcou por isso... Me marcou assim: eu comparando a escola com o ensino que eu tenho hoje, [...] parece que o ensino público,

3 Todos os nomes próprios utilizados são fictícios.

pelo menos o meu, foi bem abaixo do que o mínimo que um estudante deveria merecer... (Trecho extraído da transcrição da entrevista)

Cabe destacar que Fernando foi um dos estudantes que mais falou durante as entrevistas, tornando o laconismo sobre a experiência escolar anterior ao ingresso na universidade ainda mais evidente.

Exceções às poucas e negativas lembranças escolares foram os relatos de três estudantes cujas trajetórias, apresentamos a seguir:

BOAS RECORDAÇÕES DA ESCOLA: AS HISTÓRIAS DE KARINA, ELAINE E CARLOS

Um dos relatos que destoa dos demais em relação à narrativa sobre a experiência escolar é o de Karina, aluna do curso de Relações internacionais. Filha de um montador de forro, que completou o ensino fundamental e de uma dona de casa que interrompeu os estudos antes da 8ª série, ambos originários do estado de Pernambuco, Karina relatou que sempre foi uma boa e dedicada aluna e que gostava muito de ler e estudar.

As principais lembranças de Karina em relação ao período em que realizou o ensino fundamental estão relacionadas aos professores. A estudante recordou-se que os professores a incentivaram bastante a ler e a estudar, orientavam-na a participar de concursos de leitura e ainda se ofereciam para esclarecer suas dúvidas.

Após concluir a 8ª série, Karina decidiu ingressar em uma escola que oferecia ensino médio integrado a um curso técnico porque essa instituição era reconhecida pelo ensino de melhor qualidade. Assim, Karina realizou o curso técnico de nutrição simultaneamente ao ensino médio. A estudante afirma que nessa escola o ensino era realmente muito bom, pois os professores eram muito competentes e “ensinavam de verdade”.

Outra estudante cujas lembranças escolares são predominantemente positivas é Elaine, aluna do curso de Jornalismo, filha de um vendedor que completou o ensino médio por meio de supletivo e de mãe que trabalha no setor financeiro da empresa do irmão e também possui ensino médio completo.

Elaine estudou todos os anos do ensino fundamental na mesma escola da rede do Serviço Social da Indústria (Sesi). Ela se recorda desse período como tendo sido “muito bom humanisticamente”, pois tinha muitas oportunidades de conhecer pessoas, conversar e fazer amizades. A estudante relatou também que nessa escola teve a oportunidade de conviver e de se relacionar com pessoas de diferentes camadas sociais, como “a galera do rap e o pessoal que morava na favela”, e que isso lhe permitiu ter uma compreensão mais ampla das diferentes realidades e problemas sociais. Ela recordou-se ainda que a escola era muito aberta para debates e discussões e que sua organização curricular garantia aos alunos tempo e espaço livre para conversar e participar de debates.

Após realizar um ano de cursinho preparatório, Elaine ingressou na Escola Técnica Federal de São Paulo, onde realizou o ensino médio. A estudante lembrou-se que nessa escola havia uma organização política estruturada de professores e alunos e uma grande preocupação social. Os professores incentivavam os alunos a discutir, debater, participar

de movimentos sociais, organizar grêmios e assembleias. Essa experiência lhe possibilitou, em sua concepção, desenvolver um posicionamento crítico. Elaine também afirma que recebeu um ótimo ensino, principalmente nas áreas de história, geografia, sociologia, redação e literatura. Ela comenta que os professores de tais disciplinas eram muito bons e que eles “não subestimavam os alunos”.

Por fim, o último estudante cujo relato em relação à experiência escolar anterior ao ingresso na USP constituiu-se exceção, ao trazer lembranças positivas da escola, cujo nome é Carlos, aluno do curso de Matemática aplicada a negócios. O pai de Carlos estudou até a 4ª série do ensino fundamental e trabalhava como vendedor ambulante de cachorro quente, mas há tempos não exercia nenhuma atividade remunerada; sua mãe concluiu a 8ª série e trabalha como empregada doméstica.

Carlos relatou que durante a escolarização sempre foi um bom aluno, mas se destacava especialmente na disciplina de matemática. Na educação infantil, relata que já gostava da área e estudava tabuada. Sobre as lembranças escolares, Carlos comenta que sempre recebeu muito apoio de seus professores, em particular dos de matemática e geografia. Os professores lhe elogiavam e lhe incentivavam a continuar sendo um bom aluno. Carlos recordou-se, ainda, de uma professora de inglês da 5ª série a qual solicitou a presença da mãe dele na escola. A princípio, ele pensou que a professora iria fazer reclamações a seu respeito, pelo fato de ele conversar durante as aulas, mas a professora o elogiou muito e incentivou que a mãe dele o matriculasse em um curso particular de inglês, pois acreditava que Carlos era inteligente e tinha muita capacidade. Além do reconhecimento por parte dos professores, Carlos afirma que seus colegas de classe também o identificavam como um bom aluno e, principalmente em relação aos exercícios de matemática, buscavam a sua ajuda.

Durante o período em que cursava a 8ª série, Carlos realizou vários vestibulinhos de escolas de ensino médio particulares para obter descontos. Na maioria, apresentou um ótimo desempenho, conseguindo bolsas de até 80%. Apesar de ter obtido bolsas em várias escolas, Carlos decidiu realizar curso técnico agrícola em regime de internato em uma escola ligada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). O estudante define a experiência nessa escola como tendo sido “muito boa”, já que “os professores eram ótimos e também incentivavam bastante”.

Chama a atenção a diferença entre as lembranças escolares relatadas por Karina, Elaine e Carlos e as dos demais estudantes. Em comum, esses três estudantes compartilham a realização do ensino médio em escolas técnicas, tendo sido os únicos dentre os doze estudantes entrevistados a frequentar tais escolas. As escolas técnicas, estaduais e federais, constituem, de forma geral, instituições que oferecem ensino considerado de maior qualidade quando comparadas às demais escolas públicas de ensino médio regular.

Importante destacar que a qualidade das escolas técnicas se constrói a partir não só das condições de infraestrutura, de trabalho e de carreira docente, que são, de modo geral, melhores do que as das demais escolas públicas, mas também se fundamenta em

processos de seleção altamente concorridos. Com Nicolau Arco Netto (2011), podemos afirmar que essas escolas se destacam das demais escolas públicas também por possuírem um público altamente selecionado e suscetível à sua ação pedagógica.

De toda forma, consideramos algo digno de nota o fato de que, dentre os estudantes entrevistados, aqueles que mais relatam lembranças escolares positivas são justamente os que tiveram acesso a essas escolas públicas consideradas de melhor qualidade.

A seguir, refletiremos sobre isso a partir de contribuições da teoria histórico-cultural.

A ESCOLA, O PROFESSOR E O BOM ENSINO

Ao solicitarmos que os estudantes dos cursos selecionados relatassem sua experiência escolar anterior ao ingresso na universidade, a maior parte deles narrou poucas lembranças, e essas foram majoritariamente negativas. Exceção a isso foram os relatos dos estudantes que frequentaram escolas cujo ensino é considerado de maior qualidade em relação às demais escolas públicas.

Teresa Rego (2003) realizou uma pesquisa cujos resultados assemelham-se, em grande parte, ao obtido por nós. Com o objetivo de compreender o impacto da escolarização na constituição psicológica do sujeito, a autora analisou narrativas autobiográficas de seis adultos entre 40 e 50 anos com alto grau de escolaridade, exercendo profissões relacionadas com a produção de conhecimentos e provenientes de famílias de diferentes estratos sociais. Assim como ocorreu com os estudantes que entrevistamos, também as escolas que mais marcaram os adultos entrevistados por Rego foram as boas escolas. Nos relatos obtidos pela pesquisadora, a maior parte das lembranças escolares está relacionada a boas experiências. Isso permite à autora afirmar que o tipo de trabalho desenvolvido na escola parece ter uma relação direta com as marcas deixadas no sujeito. Os entrevistados por Rego foram enfáticos ao reconhecer a importância da escola para a constituição de suas singularidades, não apenas no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, mas também aos aspectos social, cultural e emocional. Destacaram, contudo, que tais influências vieram principalmente das experiências escolares mais interessantes. Sobre os professores, aqueles de quem os entrevistados se lembraram foram marcantes porque, de acordo com seus relatos, ensinavam e não subestimavam os alunos.

Ao discutir os resultados que obteve, Rego (2002; 2003) afirma que um importante aspecto para compreender o impacto da escolarização na constituição psicológica do sujeito é o próprio contexto escolar. As lembranças e a avaliação sobre o papel da escola na formação dos indivíduos dependerão da qualidade das experiências vividas. A autora afirma também a existência de uma íntima relação entre impacto da escolarização e qualidade do trabalho escolar desenvolvido.

A análise dos dados coletados realizada por Rego (2002) é feita à luz de algumas das principais ideias da psicologia histórico-cultural⁴. Uma delas é a própria forma como

4 Nessa mesma direção ver também trabalho realizado por Oliveira, Rego e Aquino (2006)

o desenvolvimento humano é concebido nessa teoria. Segundo Lev S. Vigotski, um dos principais autores da teoria histórico-cultural, tudo aquilo que nos torna humanos existe em primeiro lugar na *relação* com outro ser humano, é algo compartilhado, para, posteriormente, tornar-se individual (Vigotski, 2010; 2018). Ele afirma também que todo desenvolvimento humano é resultado de um *processo* e tem uma história tanto no desenvolvimento do gênero humano (filogênese) quanto no desenvolvimento de cada ser humano (ontogênese). Ou seja, o desenvolvimento humano é um processo histórico, tanto filo quanto ontogenético. Tomando o desenvolvimento da fala como paradigma dessa forma de concepção do desenvolvimento humano, Vigotski mostra como a língua serve, inicialmente, como meio de contato ou de comunicação social para, depois, interiorizada, servir como meio de organização do pensamento. Isso tanto em termos filogenéticos quanto ontogenéticos. Segundo Vigotski (2007, p. 695), o exemplo da fala ilustra seu entendimento geral de que o meio não é uma circunstância, um contexto, mas sim uma “fonte de desenvolvimento”. A relação com o outro humano é imprescindível para que eu me desenvolva e me torne também ser humano. Todas as características típicas ou exclusivamente humanas, ou, em termos vigotskianos, todas as funções psicológicas superiores, somente podem se desenvolver a partir da relação com outra pessoa que já tenha desenvolvido em si tais funções.

Decorrente dessa forma de se conceber o desenvolvimento humano e de se entender as relações entre social e individual, ganha também nova dimensão a relação entre aprendizado e desenvolvimento⁵. Vigotski (2005) afirma que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, o que significa dizer que os processos de aprendizado movimentam os processos de desenvolvimento. Relacionado a isso está o conceito vigotskiano de zona do desenvolvimento próximo (ZDP) ou zona do próximo desenvolvimento (em russo, *blizhaisnego ratsvitiya*, que poderia ser traduzido como zona do mais próximo, do mais perto ou do proximíssimo desenvolvimento). Esse conceito é também conhecido como Zona do desenvolvimento proximal; a respeito dos problemas com essa tradução, ver, por exemplo, Bezerra (2001). Ele representa a distância entre aquilo que se é capaz de realizar de maneira autônoma e o que se consegue realizar com a colaboração de outrem. Esta pessoa deve ter em si já desenvolvida aquela capacidade, habilidade ou característica que a outra pessoa ainda não possui. Referindo-se à ZDP, Vigotski (2005) afirma: “A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento*” (p. 38, grifos do autor). Ou seja, o bom ensino é aquele que incide sobre a ZDP, promovendo a aprendizagem e fazendo com que o desenvolvimento avance.

Com base no exposto, a partir da maneira como a teoria histórico-cultural concebe o desenvolvimento humano, parece-nos possível compreender a diferença entre os

5 Muito embora utilizemos o termo aprendizagem em nosso texto, o fazemos conscientes de que ele não abrange a complexidade do pensamento de Vigotski. O autor usa a palavra russa *obuchènie* que significa ser ensinado, ser instruído que, em português, tem sido traduzida como instrução.

relatos daqueles estudantes que tiveram acesso a uma educação escolar considerada de maior qualidade e os dos demais.

Ao analisar o relato dos seus entrevistados, Rego (2003) afirma que os professores que ensinavam e não subestimavam os estudantes, ao proceder dessa forma, agiam sobre sua ZDP. Parece-nos ser por essa razão que alguns dos estudantes que entrevistamos chegaram a afirmar que não se lembravam de nada que tenham aprendido nas experiências escolares ruins. Lembremo-nos da fala de Fernando, estudante do curso de publicidade e propaganda, cujo relato sobre a experiência escolar foi bastante sintético e negativo, embora esse estudante tenha sido um dos que mais falou durante as entrevistas realizadas: “[...] fatos escolares, assim, relacionados [...] a estudo, eu não lembro tanta coisa, a escola não me marcou por isso...”. Um ensino que não promove o desenvolvimento não transforma o sujeito, não marca sua história e não pode ser recordado.

Ademais, consoante com a compreensão de que o desenvolvimento humano é um processo que depende da relação com o outro, e entendendo que ele se faz por meio do acesso àquilo que o ser humano produziu ao longo de sua história, com destaque especial para a língua, é possível compreender o lugar central que a escola possui nessa teoria. De acordo com essa perspectiva, a escola – lugar privilegiado e legitimado socialmente onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre deliberada e intencionalmente – é elemento imprescindível, nas sociedades letradas, para o desenvolvimento dos indivíduos (Oliveira, 2005). Isso porque os procedimentos regulares que têm lugar nessa instituição, como demonstração, assistência e instruções, constituem aspectos fundamentais para a promoção de um ensino capaz de fazer avançar o desenvolvimento (Oliveira, 2005). Também colabora para essa promoção o fato de o saber escolar apresentar descontinuidade em relação ao saber presente em outras esferas da vida cotidiana, como a família, a rua e o trabalho (Oliveira, 1996; 2009).

Também Rochex (2006), apoiado na teoria histórico-cultural, afirma que a especificidade da escolarização reside na possibilidade e na necessidade de o estudante construir uma relação secundária com seus saberes e com sua experiência de mundo, bem como com a língua e consigo mesmo. Ao citar autores como Bernard Lahire (1997) para contextualizar seu entendimento, Rochex (2006, p. 648) afirma que a escrita, cujo início estaria antropologicamente ligado à escola, requer e, ao mesmo tempo, possibilita transformar a relação do estudante com a língua em uma relação reflexiva, tornando-a, ela própria, objeto de pensamento.

Assim, a escola, ao proporcionar o acesso a uma dada produção humana, por exemplo, a linguagem escrita, contribuiria para a construção de uma relação secundária, reflexiva sobre os saberes, sobre a língua e sobre si mesmo. Tomemos, mais uma vez, o exemplo da língua. As crianças, ao chegarem à escola de ensino fundamental, sabem falar; contudo, ao irem apropriando-se da linguagem escrita, vão, paulatinamente, construindo outra relação com a própria fala, desenvolvendo uma metalinguagem; isto é, uma língua que fala e pensa sobre a própria fala. Desse modo, a criança não só fala, mas

vai tomando distância, pensando, refletindo e objetivando, para si mesma, seu próprio falar, tornando algo subjetivo em objeto de análise. Isso, evidentemente, nos casos em que a apropriação da linguagem escrita se dá de forma efetiva e bem-sucedida, já que não basta estar na escola, nem basta qualquer escola, para que isso ocorra. É preciso aprender para se desenvolver e isso, conforme Vigotski (2005), dependerá do bom ensino, isto é, daquele ensino que incida sobre a ZDP, adiantando-se ao desenvolvimento.

Esse destacado papel da escola não implica, no entanto, afirmação de superioridade dos sujeitos escolarizados sobre os não escolarizados. Essa visão dicotômica é superada quando se concebe a escola como espaço privilegiado para a formação intelectual dos sujeitos, porém não exclusivo para seu desenvolvimento, tampouco com possibilidade de abranger toda a sua formação psíquica (Oliveira, 2009). Os caminhos do desenvolvimento humano são múltiplos, singulares e heterogêneos. Por isso, há possibilidades de desenvolvimento por outros meios; isto é, outras experiências sociais podem também ensinar, fazer aprender e promover o desenvolvimento.

Por sua vez, isso não significa minimizar a gravidade da exclusão escolar, quer seja pelo não acesso, pelo não aprendizado ou pelo aprendizado precário. Ainda que existam outros possíveis caminhos que também possam promover o desenvolvimento, o acesso a essa instituição, e o benefício do que ela pode oferecer em nossas sociedades, é um direito de todos. Nessa mesma direção, Marta Kohl Oliveira (1996) afirma que a própria forma como as sociedades letradas organizam-se tem a escola como referência básica de desenvolvimento. Assim, também adverte a autora de que a exclusão do processo escolar ou outra forma de empobrecimento dessa experiência interdita o acesso do indivíduo a dimensões fundamentais de sua própria cultura (Oliveira, 1996).

Também Rochex (2013) faz afirmação semelhante ao discutir o processo de apropriação do conhecimento escolar, isto é, de apropriação dos conceitos científicos em sua relação com os conceitos cotidianos (Vigotski, 2001). Assim como também discutem Maria Cecília Góes e Maria Nazaré da Cruz (2006), o autor entende que a relação entre esses conceitos, conforme Vigotski, ou entre os âmbitos familiares e escolares, é dinâmica e dialética, e não de oposição ou dualidade intransponível. Rochex (2013) afirma ainda que, embora essa complexa e dialética relação esteja presente na obra de autor, costuma ser bastante negligenciada nas referências a Vigotski (Rochex, 2013). Contudo, abordando as divergências existentes entre conceitos cotidianos e científicos e seu papel no processo de aprendizagem escolar, Rochex (2013, p. 271, tradução nossa) também faz um alerta:

Tais discordâncias apenas podem ser consideradas como fontes de desenvolvimento quando relacionadas a condições sociais, familiares ou escolares que permitem ultrapassá-las. Mas elas podem igualmente ser, em outras condições menos felizes, fontes de mal-entendidos duráveis e, portanto, de desenvolvimento impedido para um indivíduo e de desenvolvimento desigual entre indivíduos.

Ou seja, embora as diferenças e divergências entre conceitos científicos e cotidianos sejam, na concepção vigotskiana, parte do aprendizado e do desenvolvimento humano,

tais discrepâncias só poderão ser ultrapassadas, num processo dinâmico, dialético e contínuo, a depender de determinadas condições objetivas e concretas.

A possibilidade de se desenvolver por outros caminhos que não os escolares é algo, afinal, atestado por estudos sobre trajetórias de longevidade escolar em meios populares citados no início deste texto, como os realizados por Portes (1993, 2001), Viana (1998), Silva (1999) e Lacerda (2006). No entanto, essas histórias são, em grande parte, obras do acaso, constituindo exceções, e não regra (Piotto, 2007; Piotto; Alves, 2016).

Com base nas considerações aqui expostas e à luz da teoria histórico-cultural acerca do papel da escola em sociedades letradas, podemos afirmar que aqueles estudantes que tiveram acesso a uma educação considerada de maior qualidade lembraram-se mais e de modo positivo das experiências escolares porque tal educação parece ter, de fato, contribuído para promover seus desenvolvimentos.

CONCLUSÃO

Tendo em vista a discussão mais ampla sobre a questão do sentido da experiência escolar como um elemento que pode contribuir para a compreensão do sucesso escolar em meios populares, o presente trabalho analisou as lembranças da escola de estudantes da USP com essa origem social.

A consideração sobre a qualidade da experiência escolar para se compreender essas lembranças parece ser adequada para o caso dos estudantes entrevistados. Tal explicação ajuda-nos a esclarecer a grande diferença observada nas narrativas sobre a experiência escolar dos estudantes. Como vimos, a maior parte deles relatou poucas lembranças da escola, e as relatadas foram predominantemente negativas. Contrastando com essa tendência geral, temos os relatos de Karina, Elaine e Carlos. Vimos que esses três estudantes foram os únicos, dentre os doze entrevistados, que estudaram em escolas técnicas, conhecidas por oferecerem ensino considerado de maior qualidade quando comparadas às demais escolas públicas. Os três estudantes, além de falarem mais sobre a experiência escolar, narram recordações escolares majoritariamente positivas. Além disso, ao abordarem a experiência escolar anterior à universidade, suas falas são mais fluidas do que as dos demais estudantes.

Se a escola tem papel fundamental nas sociedades letradas, conforme o modo como a teoria histórico-cultural concebe o desenvolvimento, nossos resultados mostraram, também em consonância com essa teoria, que, para isso, não basta qualquer escola. Karina, Elaine e Carlos tiveram acesso a um ensino considerado de maior qualidade e suas lembranças escolares foram mais numerosas, mais positivas e seus relatos sobre esse momento de suas trajetórias foram mais fluidos e fluentes.

O sentido atribuído à escolarização vem sendo apontado, por estudos sobre a temática, como um importante fator de mobilização nos casos de sucesso escolar nas camadas populares. A partir do trabalho realizado, consideramos que a análise das lembranças da escola pode contribuir com essa discussão mais ampla. Consideramos também im-

portante, com apoio da teoria histórico-cultural, o aprofundamento da discussão sobre o sentido, para o que são necessárias novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria F. ; ERNICA, M. Inclusão e Segmentação Social no Ensino Superior Público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, 2015.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Esforço contínuo**: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais na USP. 2006. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2006.
- _____. Revisitando “USP para Todos?”: desafios permanentes na inclusão dos estudantes de baixa renda no ensino superior público brasileiro. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 51, n. 3, 2020.
- ARCO NETTO, Nicolau Dela Bandera. **Esforço e “vocação”**: a produção das disposições para o sucesso escolar entre alunos da Escola Técnica Federal de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARENHALDT, Rafael. **Vidas em conexões (in) tensas na UFRGS**: o Programa Conexões de Saberes como uma pedagogia do estar-junto na Universidade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2012.
- BARBOSA, Maira Alves. **Estudantes de classes pobres na universidade pública**: um estudo de depoimentos em psicologia social. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2004.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOSTKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. SP: Ed. Martins Fontes, 2001, p. VII – XIV.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. SP: TAQueiroz, 1979.
- _____. A pesquisa em memória social. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. 1/2, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: _____ (Coord.). **A miséria do mundo**. Trad. Vários tradutores. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 693-732.
- Tradu o
- CHARLOT, Bernard. Rela o com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, 1996.
- _____. **Da rela o com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, Bernard; BAUTIER, Elisabeth; ROCHEX, Jean-Yves. ** cole et savoir dans les banlieues... et ailleurs**. Paris: Armand Colin, 1992.
- COULON, Alain. **A condi o do estudante**: a entrada na vida universitária. Trad. Georgina G. dos Santos; S nia M. R. Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.
- DAVERNE, Carole; DUTERCQ, Yves. **Les bons  l ves**: experi nces et cadres de formation. Paris: PUF, 2013.
- GONÇALVES FILHO, José Moura. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilha o política e o pesquisador participante. In: BOCK, Ana Mercês B. (Org.). **Psicologia e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 193-239.
- LACERDA, Wânia Maria G. *Famílias e filhos na constru o de trajetórias pouco prováveis*: o caso dos iteanos. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2006.
- LAHIRE, Bernard. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo:  tica, 1997.
- LAURENS, Jean-Paul. **1 sur 500**. La r ussite scolaire en milieu populaire. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.

- LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. **Actividad, conciencia y personalidad**. Trad. Librada Leyva Soler, Rosario Bilbao Crespo y Jorge C. Potrony. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1983.
- MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. São Paulo: Ed. Polis, 1987, p. 191-211.
- MILLET, Mathias; THIN, Daniel. **Ruptures scolaires: l'école à l'épreuve de la question sociale**. Paris: PUF, 2005.
- OLIVEIRA, Marta K. Escolarização e organização do pensamento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, 1996.
- _____. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A. et al. **Piaget e Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 2005, p. 51-83.
- _____. **Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. SP: Hucitec, 2009.
- OLIVEIRA, Marta Kohl; REGO, Teresa Cristina; AQUINO, Julio Groppa. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, 2006.
- PANABIÈRE, Gaële H. **Des "héritiers" en échec scolaire**. Paris: La Dispute, 2010.
- PIOTTO, Débora C. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2007.
- _____. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, 2008.
- PIOTTO, Débora; ALVES, Renata. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do acaso quase por acaso. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, v. 21, n. 2, 2016.
- PORTES, Écio A. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1993.
- _____. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2001.
- QUEIROZ, Maria I. P. Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON, Von O. M. (Org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 68-80.
- REGO, Teresa C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T. R.; REGO, Teresa C. (Org.). **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 47-77.
- _____. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- ROCHEX, Jean-Yves. **Le sens de l'expérience scolaire**. Paris: PUF, 1995.
- _____. A noção de relação com o saber: convergências e debates teóricos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, 2006.
- _____. Pour un usage non-dualiste des concepts vygotskiens, entre questionnements psychologiques et sociologiques. In: BERNIÉ, Jean-Paul; BROSSARD, Michel. **Vygotski et l'école: apports et limites d'un modèle théorique pour penser l'éducation et la formation**. França: Press Universitaire de Bordeaux, 2013, p. 263-272.
- ROCHEX, Jean-Yves; CRINON, Jacques. **La construction des inégalités scolaires: au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement**. Rennes: PUR, 2011.
- ROMAINVILLE, Marc; MICHAUT, Christophe. (dir.) **Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur**. Bruxelles: De Boeck, 2012.
- SETTON, Maria da Graça J. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 26, n. 90, 2005.

- _____. A escolha e o reconhecimento pela educação: o caso de Antônio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, 2015.
- SILVA, Jailson de Souza e. **“Por que uns e não outros?”**: caminhada de estudantes da Maré para a universidade. 1999. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Sociologia da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. 2 v.
- SOUZA, João Vicente S. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: portas entreabertas. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2009.
- SOUZA, Maria do Socorro N. M. **Do seringal à universidade**: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 2009.
- TARÁBOLA, Felipe. **Quando o ornitorrinco vai à universidade**: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP; escolarização e formação de hábitos de estudantes universitários das camadas populares. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2010.
- _____. **Aspirantes**: desafios de estudantes da USP egressos de escolas públicas no contexto do novo tensionamento político-social brasileiro. 2016. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, 2016.
- TERRAIL, Jean-Pierre. L'issue scolaire: de quelques histoires de transfuges. In: _____. **Destins ouvriers**. La fin d'une classe? Paris: PUF, 1990. p. 223-257.
- THIOLLENT, Michel. O processo de entrevista. In: _____. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. 5. ed. SP: Ed. Polis, 1987. p. 79-100.
- TREVISOL, Joviles V.; NIEROTKA, Rosileia L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, 2016.
- VIANA, Maria José B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares**: algumas condições de possibilidades. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, 1998.
- VIGOSTKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. **Pensamiento y Habla**. Trad Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.
- _____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Marcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010.
- _____. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Tradução e organização: Zoia Prestes, Elisabeth Tunes. RJ: E-papers, 2018.