

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

**UM OLHAR SOBRE O PERCURSO ACADÊMICO DE
BOLSISTAS DO PROUNI DA PUC MINAS, NA
PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER**

GLÓRIA MARIA LAMBERTUCCI

Belo Horizonte
2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GLÓRIA MARIA LAMBERTUCCI

**UM OLHAR SOBRE O PERCURSO ACADÊMICO DE
BOLSISTAS DO PROUNI DA PUC MINAS, NA
PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a. Anna Maria Salgueiro Caldeira

Belo Horizonte

2007

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

L223u Lambertucci, Glória Maria
Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber / Glória Maria Lambertucci. Belo Horizonte, 2007.
87f.

Orientadora: Anna Maria Salgueiro Caldeira
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Bibliografia.

1. Educação - Filosofia. 2. Ensino superior. 3. Programa Universidade para Todos (ProUni). 4. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. I. Caldeira, Anna Maria Salgueiro. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.01

GLÓRIA MARIA LAMBERTUCCI

**UM OLHAR SOBRE O PERCURSO ACADÊMICO DE BOLSISTAS DO PROUNI
DA PUC MINAS, NA PERSPECTIVA DA RELAÇÃO COM O SABER**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais.

Belo Horizonte, 2007.

Profa. Doutora Anna Maria Salgueiro Caldeira (Orientadora) – PUC Minas

Prof. Doutor Bernard Charlot – UFS

Profa. Doutora Sandra de Fátima Pereira Tosta – PUC Minas

Profa. Doutora Leila de Alvarenga Mafra – PUC Minas

Dedico esse trabalho e tudo o que ele significa pra mim, à minha mãe, Glória, que por sua luta incansável pela vida me ensinou a ser forte e acreditar que tudo é possível.

Ao meu pai, Roberto, que esteve sempre presente com seu carinho e apoio nos momentos difíceis que atravessaram o meu caminho.

AGRADECIMENTOS

A Ana Célia e Eli pelo incentivo e força para que eu encontrasse esse caminho.

Às minhas professoras-doutoras do mestrado pelos inesquecíveis momentos em que descortinaram diante de mim “outras terras”.

À Prof^a.doutora Magali de Castro, pequena grande mulher, que com sua simpatia e espírito empreendedor, me abriu as portas da educação.

À PUC através de todos aqueles que me apoiaram de alguma maneira na realização deste trabalho. Ao Prof. Chequer e Rosangela, pela incomensurável contribuição e sem a qual esse trabalho não seria possível. Agradeço a Valéria e Renata pelo carinho e paciência.

Aos meus queridos entrevistados, cuja inestimável participação ajudou a tornar esse sonho, realidade.

Aos componentes do PRODOC que me motivaram e me ajudaram a ver outros caminhos para esse trabalho, particularmente à profa. Inês Teixeira.

Ao meu colega Ronaldo por sua atenção e ajuda tão preciosas.

À minha irmã Margarete e minhas sobrinhas Juju, Fernanda e Isabela companheiras de fé nas lutas dessa vida.

À Ro e Vinícius que trouxeram a Belinha ao mundo, esse raio de luz, que chegou para encher de alegria meu coração que só sabia chorar.

Aos meus amigos, Levindo e Dri que nos momentos de dúvida, de paralisia, estiveram sempre presentes com seu carinho e palavras de ânimo, confiança, e sabedoria, me ajudando a enxergar além.

À minha amiga-irmã Titina pela oportunidade que deu um novo rumo a minha vida.

E muito especialmente, à Anna, minha orientadora, por sua parceria. Com sua delicadeza e sensatez, você transformou os desafios e dificuldades dessa caminhada em oportunidades fecundas de crescimento e, as conquistas em momentos doces de se compartilhar.

RESUMO

Este trabalho tomou como objeto de estudo a relação com o saber de estudantes bolsistas do ProUni da Puc Minas. Para tal, buscou conhecer, a partir do olhar dos próprios estudantes, os sujeitos, as práticas que desenvolvem como alunos para se inserirem e se manterem na universidade. A perspectiva teórica que fundamentou essa análise foi a teoria da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot, que parte de uma *leitura positiva* da realidade de estudantes de classes populares para entender como se dá a construção de seus processos escolares, o que significa dar atenção às suas possibilidades, potencialidades e à sua interpretação da situação em que estão inseridos. Compreender o que os mobiliza dentro da universidade foi o ponto central deste estudo. Mostrou-se igualmente importante para isso, a reconstrução da história escolar dos estudantes em um período anterior ao seu ingresso na universidade, através da qual foi possível identificar fatores que nos permitiram entender o sentido da universidade para os pesquisados. A metodologia dessa pesquisa reflete o processo de sua construção, onde a centralidade está na interação da pesquisadora com o campo. O principal instrumento de coleta de informações foi a entrevista. Os resultados mostraram que os estudantes bolsistas vêm desenvolvendo práticas que tem lhes permitido não só se manter na universidade como, também, obter resultados de aprendizagem superiores aos de seus colegas não-bolsistas. Outro aspecto que se destacou nesse trabalho foi a importância do professor como facilitador da inserção dos estudantes na linguagem acadêmica e como reforçador de sua mobilização nas atividades escolares.

Palavras-chave: Relação com o saber, ensino superior, ProUni

RESUMÉ

Ce travail a pris pour objet d'étude le rapport avec le savoir des étudiants boursiers de Pro Uni, PUC Minas. Pour cela il a essayé de connaître à partir du regard des étudiants même, les sujets, les pratiques qui développent en étant des élèves pour s'insérer et se maintenir à l'université. La perspective théorique qui a été établie ou même qui a fondé cette analyse, a été la théorie de la relation avec le savoir, proposée par Bernard Charlot, qui part d'une lecture positive de la réalité des étudiants de classes populaires pour comprendre comment se passe la construction de leurs procédés scolaires ce qui signifie, donner de l'attention à leurs possibilités, potentialités et à leur interprétation de la situation dans laquelle ils sont insérés. Comprendre ce qui les mobilise dans l'université a été le point central de cette étude. La reconstruction de l'histoire scolaire des élèves a été également importante, dans une période antérieure à son entrée à l'université à travers laquelle a été possible d'identifier les facteurs qui nous ont permis de comprendre le sens de l'université pour les chercheurs (ou enquêteurs). La méthodologie de cette recherche reflète le procédé de sa construction, où la centralisation est dans l'interaction de l'enquêteur avec le champ. L'instrument principal de collecte des informations a été l'entrevue. Les résultats ont montré que les étudiants boursiers développent des pratiques qui leur permettent pas seulement de se maintenir à l'université, mais aussi d'obtenir des résultats d'apprentissage supérieurs à ceux de leurs collègues non-boursiers. Un autre aspect qui se montre remarquable dans ce travail a été l'importance du professeur qui va rendre facile l'insertion des étudiants dans le langage académique et renforcer sa mobilisation aux activités scolaires.

Mots-clés: Rapport entre le savoir, enseignement supérieur, Pro-Uni.

LISTA DE ABREVIATURAS

MEC –	Ministério da Educação
ENADE –	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
PUC – Minas –	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
ProUni –	Programa Universidade para Todos
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
IBGE –	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB –	Leis de Diretrizes e Bases
FIES –	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
CREDUC –	Programa de Crédito Educativo
IFES –	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ANDIFES –	Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior
ANDES –	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
UNE –	União Nacional dos Estudantes
IES –	Instituições de Ensino Superior
BM –	Banco Mundial
BID –	Banco Interamericano de Desenvolvimento
ONU –	Organização das Nações Unidas
REUNI –	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
CNAS –	Conselho Nacional de Assistência Social
SMC –	Sociedade Mineira de Cultura
OAB –	Ordem dos Advogados do Brasil
PNE –	Plano Nacional de Educação
LDB –	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPA –	Plano Plurianual

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Relação candidato/vaga por curso – 1º semestre de 2005.....	24
TABELA 2 – Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior de países selecionados – 1990/2000.....	38
TABELA 3 – Boletim de notas.....	63

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 APORTES TEÓRICOS	15
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	22
4 PROUNI: O PROGRAMA E O CONTEXTO DO SEU SURGIMENTO.....	37
4.1 O alerta dos estudantes.....	45
4.1.1 ProUni e o ensino público.....	45
4.1.2 A permanência dos alunos na universidade.....	46
4.2 ProUni e o ENEM	47
5 O PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE E NA UNIVERSIDADE: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER.....	49
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	83

1 INTRODUÇÃO

Como tudo começa se não há desejo? Se algo não faz sentido?

Para começar esse trabalho fui até aos primeiros momentos desse processo onde resgatei partes da minha história escolar, em que tomei consciência do que me manteve mobilizada até aqui, no que acredito e busco, e como sujeito dessa história, professora, mestranda, da minha própria relação com o saber.

Não seria esse o tema dessa dissertação se ele não provocasse em mim essa inquietação, se não significasse o prazer e o desafio de deslindar horizontes, realidades que não se darão a conhecer se eu não as construir. Atividade reconhecida pelas relações que significa, pelo contexto e pelo momento em que está acontecendo.

Esse trabalho reflete a busca de respostas para questões surgidas das relações que eu, sujeito, professora universitária, vivencio com meus alunos, as quais procurei responder na construção do objeto de pesquisa. Preocupava-me, inicialmente, compreender como minhas ações em sala de aula interferiam no aprendizado dos alunos. Assim como, que fatores explicariam por que alguns alunos teriam um desempenho melhor do que o de seus colegas, tanto no que se refere à sua relação com a linguagem e códigos acadêmicos, como à compreensão das regras que regulam as relações com a instituição, com o professor e com os colegas. Por que uns aprendiam e outros não? Não é incomum que encontremos explicações para essas perguntas no meio acadêmico com base em crenças classificatórias ligadas à classe social dos estudantes. Como na maioria, meus alunos estão nas classes desfavorecidas, a questão tornou-se ainda mais instigante e crucial para mim.

Nesse percurso o governo criou o Programa Universidade para Todos (ProUni) o que suscitou muita resistência dentro da instituição em que eu estava trabalhando, assim como preconceito, pois, mais uma vez, as críticas atrelavam à classe social dos futuros discentes, um fatídico e desastroso desempenho escolar. Percebi que esses estudantes tinham grandes desafios a vencer. Desejei pesquisar suas histórias, saber como estava seu desempenho na universidade e se aquelas previsões tinham razão de ser. Percebi o grande desafio que esperava por mim

também, pois pretendi ir além de uma visão determinista, de uma leitura reprodutivista do percurso desses sujeitos.

Assim comecei esse trabalho, a partir de uma pesquisa bibliográfica em que constatei que os estudos sobre os alunos do ensino superior, suas histórias e seus percursos escolares, tinham sido pouco explorados quando comparados a outros níveis, assim como, que ainda não havia nenhuma produção científica sobre os alunos bolsistas do ProUni. Hoje, já podemos encontrar alguns estudos como o do Ministério da Educação (MEC) que divulgou uma pesquisa sobre os resultados obtidos pelos estudantes do ProUni no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2006, em todo o Brasil, por curso e região. Já existe também uma pesquisa feita com todos os alunos do ProUni na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC – Minas), que ingressaram na instituição no primeiro semestre de 2005 até o primeiro semestre de 2006, com o intuito de levantar o perfil sócio-econômico desses estudantes.

Nesse sentido Zago (2005) indica que, no campo da Sociologia da Educação, são relativamente recentes os estudos que têm os estudantes do ensino superior como objeto de pesquisa. Tal situação, segundo ela, se deve às mudanças sociais, políticas e educacionais que vêm acontecendo. Entre elas destacam-se: o prolongamento da escolaridade entre os jovens assim como, as mudanças no campo da Sociologia, onde a problemática das desigualdades de escolarização entre classes sociais fez com que esses estudantes ocupassem um outro lugar nos estudos sociológicos, o que é revelado por algumas pesquisas voltadas para estudantes do ensino superior no Brasil (VIANA, 1998; PORTES, 1993; SILVA, 2003; PARENTI, 2004; ZAGO, 2005, entre outras) que tratam das trajetórias de alunos provenientes de meios populares.

Viana (1998), por exemplo, procurou compreender as razões do sucesso escolar de alunos de classes populares que entraram nas universidades através dos processos convencionais de admissão à vida acadêmica, ou seja, através de concursos ou vestibular.

Os sujeitos de minha pesquisa são, também, provenientes de classes populares, no entanto, os critérios para sua entrada na universidade são diferentes dos meios convencionais (vestibular) pois são o público-alvo de uma política inclusiva criada pelo governo brasileiro, o Programa Universidade para Todos

(ProUni). Esse programa tem propósito de oferecer bolsas de estudos para o ensino superior a indivíduos de classes desfavorecidas desde que estes atendam a alguns critérios.

Os critérios para o candidato ter o direito a concorrer a bolsa são: a nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a comprovação da condição socioeconômica da família e de que o candidato tenha cursado o ensino fundamental e médio ou em escolas públicas ou como bolsista em escolas privadas.

A criação desse programa provocou no meio acadêmico e político muitas discussões sobre a validade de tal iniciativa. De maneira geral, as críticas a ela se baseiam na perspectiva de que alunos de classes desfavorecidas, estariam, mais uma vez, fadados a reproduzir nas universidades, o fracasso escolar. Essa certeza está fundamentada nas pressupostas desvantagens e defasagens escolares desses indivíduos atribuídas a eles em razão do seu pertencimento social, motivo pelo qual são classificados como indivíduos com pouca bagagem cultural e social o que, fatalmente, os levará à uma dificuldade de adaptação ao meio acadêmico provocando um recrudescimento da exclusão, agora dentro da universidade. Ainda hoje, os casos de sucesso, de longevidade escolar, são tratados como casos “atípicos” ou como “ trajetórias excepcionais” quando se trata de alunos de meios populares (ZAGO, 2005, p. 1).

Pretendi trazer a domínio público a voz desses sujeitos que se lançaram ao desafio e enfrentamento de uma realidade que, até então, não os tinha como protagonistas, para com eles escrever a história do que está sendo construído, o que envolve todas as contradições e problemas que aparecem nesse percurso. Envolve, também, suas histórias de vida, seus projetos pessoais, suas famílias e os seus sonhos. Trata-se de uma parte da sociedade que é desvalorizada e subtraída de suas potencialidades por ser classificada como desfavorecida.

Fui ouví-los para saber, como eles estavam se percebendo, percebendo a instituição, seu curso e tudo o que envolvia a universidade. Como estão se apropriando dessa realidade, com outra, linguagens, exigências, com os saberes que eles devem aprender na construção do conhecimento acadêmico. Como está a relação com as disciplinas do curso, colegas e professores, como eles estão resolvendo as questões relativas ao custeio de suas necessidades cotidianas de estudante e, também, como eles analisam a política que os colocou na universidade.

Assim para organizar este trabalho, após a introdução do problema, passamos, no capítulo 2, à construção teórica do objeto de estudo. Nele abordo a relação com o saber, teoria de Bernard Charlot que pretende compreender a relação com o saber dos estudantes à partir do investimento que esses fazem na escola. Sob a perspectiva dos próprios estudantes, sujeitos, inseparavelmente, singulares e sociais, busca elementos para compreender seus processos escolares, a partir do sentido que estes encontram nos saberes e relações que tem na escola.

No capítulo três, me detenho no que é o Programa Universidade para Todos (ProUni), explicitando os termos de sua proposta, o contexto em que surgiu, assim como discuto algumas das críticas de que tem sido alvo. Agrego, também, o que considero como algumas contribuições dos estudantes beneficiados pelo programa – os bolsistas.

Em seguida, no capítulo quatro, explicito e reflito sobre a metodologia construída no processo da pesquisa dando centralidade à interação da pesquisadora com o campo, elemento essencial para sua compreensão.

O capítulo cinco contém a análise das informações obtidas através das entrevistas com os estudantes bolsistas sustentada pela teoria da relação com o saber de Bernard Charlot, em que me interessa entender o que mobiliza e mantém os bolsistas na universidade focalizando as dimensões epistêmicas, identitárias e sociais presentes em suas relações nesse percurso.

Para finalizar, no sexto capítulo, faço as considerações finais, onde procuro sistematizar algumas indagações que espero possam contribuir para futuras discussões sobre as questões estudadas.

2 APORTES TEÓRICOS

Foi na busca de uma interlocução teórica que tivesse eco com as minhas questões que encontrei Charlot e sua problemática da “relação com o saber,” proposta que tem como premissa central a “leitura positiva” da realidade social dos estudantes que estão sendo pesquisados.

Para compreender o significado dado pelo referido autor à “leitura positiva” precisei me reportar a Charlot (2000) quando ele elucida como as sociologias da reprodução que se desenvolveram nos anos 60 e 70, explicavam como os alunos eram levados às posições que ocupavam na escola. De acordo com as teorias de reprodução, os alunos de camadas populares teriam mais dificuldades na escola e um índice maior de reprovação, fatos explicados a partir de suas carências e dificuldades, perfeitamente apoiadas na perspectiva da “deficiência sociocultural”, relacionada à posição social dos pais. A essa leitura Charlot (2000) denominou de uma “leitura negativa” dessa realidade social. E, como afirma o autor, do ponto de vista epistemológico, este discurso não tem o menor sentido, pois nada se pode explicar do ponto de vista do que falta. Para ele esta é apenas uma construção teórica com a qual se interpreta o que está acontecendo com os estudantes de classes menos favorecidas nas escolas. E reitera que essa é a forma como as classes dominantes vêem as dominadas.

Charlot, em sua obra – Da relação com o saber. Elementos para uma teoria (2000) –, argumenta que na sociologia da reprodução não existe um sujeito, ou seja, quando ela busca compreender os fenômenos educacionais, coloca o aluno como apenas mais um elemento na reprodução da desigualdade social. Charlot (2000, p. 30) propõe uma “leitura positiva” desses sujeitos o que “significa prestar atenção ao que eles fazem, conseguem, têm e são, e não apenas àquilo em que eles falham e às suas carências.”

Nessa direção, o foco está nas suas experiências, na forma como interpretam o que lhes acontece, nas suas práticas, está em compreender como eles constroem sua relação com o saber. Significa compreender o que está ocorrendo, qual o sentido da situação para eles, qual a sua interpretação do mundo e de suas atividades.

Não quer dizer que devemos ignorar as dificuldades desses estudantes em seus percursos escolares, a falta de certas competências, ou de alguns saberes, como nos alerta Charlot, mas não serão essas as “estrelas” de nossa constelação. Assim, não pretendo desconsiderar sua origem social, mas desapropriá-la de seu poder de determinar o destino escolar e social desses alunos. Esse é o grande diferencial que encontrei em Charlot, aspecto fundamental para a escolha teórica que fiz para fazer a leitura das histórias a serem contadas pelos sujeitos dessa pesquisa, os estudantes bolsistas do ProUni.

Para o autor, é preciso privilegiar a leitura que esses sujeitos fazem de sua realidade social, a leitura subjetiva da posição que ocupam no mundo, o que quer dizer que cada um faz uma interpretação diferente de sua posição social. É a interpretação que o sujeito faz de sua posição que influenciará no seu percurso escolar. (CHARLOT, 2000, 2005). Nesse processo, o sujeito constrói uma história própria, tem sua visão de mundo particular com a qual dá sentido a ele, a si mesmo, aos outros que, como ele, estão inscritos em relações sociais. Esse sujeito não só sofre a ação do mundo sobre si como também age no mundo, modifica-o, ele se produz e é produzido pela educação. Charlot, apropriando-se de Marx e sua noção de práxis, solidifica sua idéia de que o sujeito não é determinado pela posição social que seus pais ocupam, mas que ele tem a possibilidade de mudar o mundo através do trabalho e nessa empreitada contínua, transforma também a si mesmo.

Assim, como Charlot, em suas pesquisas, meu desejo é sair da palavra já pronta, da palavra de ordem. A postura ideológica explícita em sua teoria indica a direção que esse trabalho pretendeu tomar.

Como docente, tenho encontrado um universo fechado em alguns pressupostos preconceituosos que, tal como as pesquisas reprodutivistas feitas em outros contextos e outra cultura, dão as mesmas respostas às questões que se colocam no cotidiano das escolas. Em muitas ocasiões, já ouvi de meus colegas professores que: “os alunos é que não entendem nada”; “são ruins pois tem uma formação deficiente”; “são de 2^a, 3^a, 4^a classes, não aprendem e chegarão ao fim do curso do mesmo jeito”; “não têm educação”; “já fiz de tudo, mas não adianta, eles não entendem”; “esses caras não querem nada com os estudos, não sei porque vêm para a universidade”; “as escolas estão tendo sua qualidade piorada pelos alunos que estão chegando pois eles tem uma péssima formação”; “agora é que a coisa vai

piorar ainda mais com o ProUni, imaginem os alunos que vêm por aí”. Enfim, leituras que atribuem todos os problemas enfrentados em sala de aula, única e exclusivamente, ao aluno e na perspectiva que os coloca como “deficientes”, “despreparados”, “preguiçosos”, “ignorantes”, ou seja, falta-lhes cultura para que valorizem o conhecimento, as boas maneiras, o saber dos livros. A concepção de meus colegas sobre os seus alunos sempre me causou estranheza e a certeza de que havia a necessidade de discutirmos esses pressupostos generalizantes sobre esses sujeitos, e de buscar outra forma de entendê-los nas suas relações com a universidade.

De acordo com Arroyo (2005, p. 64), “o convívio tão próximo com os educandos vai nos tornando insensíveis sentenciadores de suas aprendizagens e de suas condutas ou persistentes auscultadores dos mistérios de suas vidas.”

Nessa direção, encontrei também em Charlot (2000, 2005) um alerta para o fato de que as qualidades, atribuídas pelos nossos professores aos alunos de classes sociais desfavorecidas, podem ser encontradas também entre estudantes de classes dominantes, assim como, podemos encontrar casos de sucesso entre os primeiros, e fracasso entre os segundos. Essa constatação reforça a idéia de que não se pode analisar a situação partindo de “posições sociais”, é preciso considerar a história do sujeito, sua construção e transformações. Segundo Charlot (2005, p. 40), a concepção de sujeito está relacionada à compreensão da própria noção de relação com o saber, sujeito que é, ao mesmo tempo, humano, social e singular.

O autor argumenta que, para compreendermos sua proposição, é necessário colocar em questão a condição do homem, desde a sua chegada ao mundo, mundo que já existia, onde encontra tudo o que os seres humanos já construíram.

Numa perspectiva antropológica, Charlot explica que nascer é estar submetido à obrigação de aprender, [...] “é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz que eu sou, quem é o mundo, quem são os outros” (CHARLOT, 2000, p. 53).

Assim, entendo que o homem depende das relações que estabelece com o mundo. Como um ser vivo aberto e biologicamente orientado para o meio, alimenta-se dele, interioriza-o, pois é através do que lhe é dado que percebe, imagina, pensa, deseja e sente esse mundo. Em suas interações com outros

homens, também sujeitos, tem acesso ao universo de significados, ao simbólico, e a si mesmo. Hominiza-se ao apropriar-se desse universo. Assim, é através do aprender que o sujeito se constrói, é através do aprender que o sujeito se insere no mundo (PARENTI, 2004 *apud* CHARLOT, 1997).

Ao aprender diversos tipos de saberes, inscreve-se nas relações sociais, ocupando um lugar como membro de uma comunidade, o que significa apropriar-se de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo, relações sem as quais não é possível construir-se, educar-se.

O homem aprende “coisas” que podem variar desde adquirir um saber no sentido estrito do termo, ou seja, um conteúdo intelectual, até aprender as coisas mais simples do dia-a-dia, como amarrar os cordões do sapato, andar de bicicleta, ler, nadar, ou ainda, entrar em formas relacionais como aprender a seduzir, mentir, ser gentil, enfim:

A questão do ‘aprender’ é muito mais ampla, pois do que a do saber. É mais ampla em dois sentidos: primeiro, como acabo de ressaltar, existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento; segundo, ao mesmo tempo em que se procura adquirir esse tipo de saber, mantêm-se, também, outras relações com o mundo. (CHARLOT, 2000, p. 59)

A questão do aprender está ligada primordialmente à busca de um ser que é e sempre será incompleto, que está sempre por construir-se, por educar-se. Essa incompletude manifesta-se pelo desejo, desejo que nunca poderá ser totalmente satisfeito. Esse desejo sempre por satisfazer-se, o leva ao movimento de busca, busca do outro, busca de si mesmo, busca de saberes. Nas palavras do autor:

Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre ‘desejo de’; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. (CHARLOT, 2000, p. 54).

Assim, qualquer que seja o saber que o homem aprenda, sua educação sempre será uma produção por si mesmo, mas que só é possível com a ajuda dos outros, por sua mediação. Mas, a educação é um processo que só pode acontecer se houver mobilização. O sujeito deve encontrar um sentido no que aprende para

mobilizar-se, para investir na atividade, para fazer uso de si mesmo como recurso. O que significa, colocar-se em movimento para aprender, entrar nas relações que este saber ou aprender supõe, um ser humano que está sempre envolvido em relações sociais.

Na abordagem de Charlot (2005), o sujeito social e o sujeito do desejo são inseparáveis. O sentido do saber origina-se das relações que ele implica. Ele terá sentido e valor para o sujeito pelas relações que produz com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Esse processo desenvolve-se no tempo e significa que o sujeito para aprender deve entrar em certas atividades normalizadas, aquelas que lhe permitem entrar em um saber ou aprender específicos.

As definições a seguir traduzem o significado da relação com o saber para Charlot:

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um 'conteúdo de pensamento', uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber – conseqüentemente, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a atividade no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo, como mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação. (CHARLOT, 2005, p. 45)

Assim, estudar a relação com o saber, é estudar o sujeito confrontado com essa obrigação, estudar sua presença no mundo do saber, o que nos remete aos sujeitos dessa pesquisa. Mas para aprender o sujeito precisa da mediação do outro e de participar de uma atividade. Charlot (2005) enfatiza que entender essa atividade e suas especificidades é a base para a compreensão da relação com o saber. Significa abordar os estudantes em sua relação com os saberes acadêmicos, com os colegas, com os professores, com a instituição .

Para Charlot, quando um indivíduo aprende no seio de uma instituição, ele só poderá ser “bom aluno” se se adaptar à relação com o saber, definida pela instituição.

Neste ponto faz-se necessário explicitar o que o autor entende por mobilização, por atividade e sentido.

O conceito de mobilização traz a idéia de movimento, assim sintetizada por Charlot: “Mobilizar é por recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso”. (CHARLOT, 2000, p. 55)

Mas o sujeito coloca-se em movimento por razões importantes para ele. Interessa-me, então, os “móviles” da mobilização, o que o leva a se movimentar, a engajar-se em atividades.

As atividades, por sua vez, são definidas como o conjunto de ações propulsionadas por um móbil que visa resultados. O móbil é o desejo que busca satisfazer-se e que desencadeia a atividade para chegar à sua satisfação.

Charlot afirma que definir o conceito de “sentido” é uma difícil tarefa, no entanto esclarece o que entende ao usá-lo. Ele resume assim: “o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros. Sublinha que sentido é um sentido para alguém, alguém que é um sujeito.” (CHARLOT, 2000, p. 56)

Para compreender o sentido e o valor de fazer um curso superior para os sujeitos dessa pesquisa, recorri às pesquisas desenvolvidas por Charlot e a equipe ESCOL¹ (1997, p. 55), onde ele argumenta que os processos de mobilização do sujeito na escola não são compreensíveis somente pelos investimentos que os sujeitos fazem na escola. Para isso, é necessário identificar os processos de mobilização em relação à escola, o que se refere ao sentido que a escola tinha para os sujeitos antes, o valor que tinha para eles aprender, estudar, seu desempenho escolar. É preciso conhecer as mediações que os estudantes fazem entre a universidade e as expectativas que têm para suas vidas, a relação que há entre o curso e os saberes que nele podem ser aprendidos. Essa ligação nos remeterá ao desejo, desejo que leva o sujeito, o estudante, a mobilizar-se entrando em uma atividade que faça sentido e por isso lhe dá alguma satisfação.

Aprender, construir conhecimento, submeter-se às regras da universidade tem seu sentido fortalecido a partir das relações que os sujeitos estabelecem nessa caminhada. Mas o que faz sentido agora, hoje, pode não fazer mais amanhã. Charlot, apoiado na observação de Jean-Yves Rochex, diz: “Algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua

¹ ESCOL – Éducation, Socialisation et Collectivités Locales.

dinâmica própria e por seu confronto com os outros e com o mundo”. (CHARLOT, 2000, p. 57)

O que significa que o sentido da escola para o estudante também é construído na própria escola, pelas mediações de suas aprendizagens feitas pelos professores, pelas relações construídas com os colegas, pela apropriação das regras e códigos dessas relações, da linguagem que lhes permitirá incluírem-se na comunidade acadêmica, o que, conforme Charlot, também pode mudar e até desmobilizá-los.

Ao tratar do aprender como apropriação de um conteúdo intelectual, me refiro ao saber-objeto, uma das figuras do aprender. Estou trabalhando a relação com o aprender enquanto relação epistêmica. (CHARLOT, 2000)

Mas, não é apenas de ordem epistêmica, o que está em jogo nesse espaço-tempo, estão também as relações com os outros e consigo mesmo.

Refiro-me nessa análise à dimensão identitária da relação com o saber, pois aprender nos reporta à construção do sujeito e à imagem que ele tem de si. Nesse sentido, conforme Charlot, [...] “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros.” (2000, p. 72).

Assim aprende-se para se tornar alguém. O sucesso escolar é um importante e potente reforço narcísico devido à grande importância que a sociedade dá à “figura do saber-objeto”. Segundo Charlot (2000), entre as diversas figuras do aprender que existem e pelas quais as pessoas podem “tornar-se alguém”, essa é obrigatória.

A partir dos conhecimentos tratados nesse capítulo e da relação com o campo construímos a metodologia da pesquisa, tema que trataremos a seguir.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esse estudo está voltado para estudantes universitários oriundos de famílias de classes menos favorecidas e que ingressaram na universidade através das bolsas oferecidas pela política pública do ensino superior – Programa Universidade para Todos – ProUni. Tratarei aqui da relação que esses sujeitos estão construindo com os saberes acadêmicos, com os seus colegas, com seus professores, com a instituição, consigo mesmo, enfim, sua relação com o saber.

Fez parte desse estudo, como decorrência da abordagem teórica que escolhi, a discussão das práticas adotadas pelos sujeitos dessa pesquisa para se manterem na universidade. Para tal faz-se fundamental compreender o que os mobiliza e o que os sustenta no enfrentamento dos desafios que encontram no longo do percurso de um curso superior até sua conclusão.

Esta pesquisa foi realizada no ano de 2006 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – Campus Coração Eucarístico, localizada no Estado de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte. Os sujeitos que dela participaram, ingressaram na universidade no primeiro semestre de 2005. Eles estão entre os primeiros a obter as bolsas do programa nessa instituição, em cursos de diversas áreas de conhecimento.

A fonte de dados, onde busquei as primeiras informações sobre os alunos e o ProUni foi a Casa da Comunidade, centro de acolhimento/triagem e encaminhamento dos estudantes às matrículas, onde, na universidade, campo dessa pesquisa, são apresentadas e analisadas as informações e documentação fornecidas pelos candidatos indicados pelo MEC para ocuparem as vagas oferecidas pela instituição.

Através de entrevista com o Secretário de Ação Comunitária, conheci o processo de implantação do programa na universidade e o processo de triagem dos candidatos. Nela, os critérios de admissão exigidos pelo MEC são pesquisados minuciosamente, pois, para isso é mobilizada uma equipe de assistentes sociais bem preparados que apuram, criteriosamente, a veracidade dos dados fornecidos pelos candidatos. Essa equipe já era utilizada pela universidade que, em razão de

sua natureza filantrópica, desenvolvia um vasto programa de distribuição de bolsas a seus alunos seguindo para isso a critérios internos da instituição.

Um dos aspectos elucidados nessa oportunidade e de meu interesse conhecer foram as mudanças no sistema de bolsas que havia anteriormente na instituição, mudanças essas radicais, já que até a implantação do ProUni eram oferecidas bolsas parciais que variavam entre 10% e 100%, dependendo das condições e das necessidades do aluno que a solicitavam. Com a adesão da universidade ao programa do governo, as bolsas passaram a atender exclusivamente aos alunos indicados pelo MEC.

A preocupação em elucidar essas mudanças e mencioná-las justifica-se pelo fato de que alguns de nossos entrevistados nos relataram que foram, inicialmente, repudiados pelos colegas, que perderam suas bolsas parciais até então concedidas pela própria universidade.

Após obter essas primeiras informações, o passo seguinte foi construir critérios para selecionar aqueles alunos bolsistas, que poderiam vir a participar dessa pesquisa.

O critério inicial de seleção dos estudantes foi estabelecido a partir da idéia de que poderíamos obter, conforme a natureza do curso, dados significativos. De acordo com Zago (2005) existe uma seletividade social conforme a área de conhecimento, devido às exigências do curso e aos seus custos, que, pela via do vestibular, servem como um fator selecionador da população que os procuram. Essa constatação de Zago trouxe mais um elemento a ser verificado quando pensamos em cursos que exigem mais recursos financeiros e são considerados cursos de “elite” pela população que os frequenta. Encontraríamos alunos ProUni nesses cursos e como eles estavam se saindo?

Recorri ao Manual do Candidato fornecido pela instituição para os candidatos ao vestibular a fim de obter dados quantitativos. Selecionei os cursos, estatisticamente, mais concorridos, os intermediários, e os menos concorridos no vestibular (proporção candidato por vaga), de maneira a poder escolher aqueles em que selecionaria os sujeitos que participariam da pesquisa.

A tabela a seguir ilustra os cursos oferecidos no primeiro semestre de 2005 pela universidade.

TABELA 1
Relação candidato/vaga por curso – 1º semestre de 2005

CURSOS	CANDIDATO/VAGA	TURNO	ALUNOS CONVIDADOS		
Ciências Biológicas	13,23	tarde	2		
Direito	12,15	noite	3		mais concorridos
Publicidade e propaganda	11,73	manhã	3		
Jornalismo	10,11	manhã	1		intermediários
Fisioterapia	9	manhã	3		
Engenharia mecânica	7,9	noite	3		menos concorridos
Administração	7,67	noite	3		
Relações Internacionais	6,35	tarde	1		
Odontologia	6,02	tarde	2		
Ciência da Computação	5,6	tarde	3		
Psicologia	5,6	noite	2		
Engenharia de Controle e Automação	5,12	manhã	2		
Ciências Contábeis	3,63	noite	2		
Ciências Econômicas	2,27	noite	4		
Pedagogia – Ênfase Ensino Religioso	1,4	noite	4		
Física	1,1	tarde	3		
Ciência da Informação	0,65	manhã	3		

Fonte: Manual do Candidato. Vestibular PUC MINAS. Campus Coração Eucarístico – 1º sem. 2006.

Voltei à Casa da Comunidade para obter a relação dos nomes dos estudantes de cada um dos cursos escolhidos. Foi através da assistente social, responsável por tudo o que se refere aos bolsistas do programa, que tive acesso aos seus nomes, os cursos em que ingressaram, o percentual das bolsas que conseguiram, o número de bolsistas por curso nos turnos da manhã, tarde e noite.

Quero destacar a importância que a receptividade, simpatia e boa vontade das pessoas que me receberam teve para o andamento dessa pesquisa. A prontidão com que obtive as informações e a forma como elas me foram passadas, com toda certeza contribuiriam para a qualidade desse trabalho e para a motivação tão necessária aos primeiros passos dessa pesquisadora.

O primeiro critério de seleção dos alunos que utilizei foi o percentual das bolsas. Interessava-me os alunos com bolsas de 100%.²

Selecionados os nomes dos estudantes que atendiam a este critério, recorri ao Centro de Registro Acadêmico, onde supunha que encontraria os dados

² O programa oferece bolsa de 100% e 50%.

cadastrais de cada um deles e dos quais me serviria, para ter alguma noção, mesmo que superficial, sobre eles e suas famílias, além de obter seus endereços e telefones.

Constatei, no entanto, que esses dados não existiam nas fichas dos alunos, pois não eram exigidos no ato da matrícula. Consegui apenas os números dos telefones. Persisti na idéia de obtê-los, dado o número de estudantes que poderiam participar da pesquisa. Precisava definir critérios para selecionar entre os 44 estudantes, aqueles que participariam das entrevistas. Inicialmente, parecia-me que algumas informações seriam suficientes para isso.

Foi então que pensei em construir um questionário. Seu objetivo seria obter os dados que me permitissem obter alguns dados dos alunos, tais como: nome, idade, escola onde cursou a educação básica, preferências de lazer e de leitura, se fazia uso do computador, se tinha computador em casa, etc. e, também, profissão dos pais e sua escolaridade.

Fiz contato com cada um deles por telefone quando os convidei a participarem da pesquisa. Expliquei que, caso concordassem, responderiam a um questionário pelo qual eu obteria algumas informações preliminares sobre eles.

Contando com o estranhamento esperado nessa situação pelo fato deles não me conhecerem, preocupei-me com a forma de abordagem que deveria utilizar para “quebrar” a resistência inicial. Comecei me apresentando: meu nome, meu curso, a instituição na qual faço o mestrado com o telefone para que o estudante pudesse fazer as verificações que julgasse necessárias. Expliquei como cheguei até a eles, por que os escolhi, o objetivo do contato, o objetivo da pesquisa, a importância da participação de cada um respondendo o questionário, aspectos éticos envolvidos no tratamento e análise das informações. De acordo com Mann (1970, p. 145 e 146): “Esses assuntos podem ser considerados como maneiras de lidar com possíveis perguntas suscitadas pelo que recebe o questionário”.

Neste caso, o questionário seria enviado posteriormente ao contato feito por telefone, de maneira que deveríamos antecipar os esclarecimentos de todas as questões inerentes ao fornecimento de dados pessoais do respondente de modo a dissipar desconfianças e, também, despertar o interesse deles. Percebi que mesmo com todos os esclarecimentos, alguns deles estranharam o fato de que eu soubesse

de seus telefones através de terceiros, gerando, às vezes, uma perceptível animosidade para comigo.

Uma questão de ordem prática em relação à aplicação dos questionários era de como encontrar com os estudantes para aplicá-los, visto que já estava próximo das férias e todos estavam fazendo os exames finais do semestre. Consciente dessa dificuldade preocupou-me saber se eles utilizavam o correio eletrônico e quais eram seus endereços. Felizmente, todos os contatados tinham endereços na internet e foi via e-mail que a maioria quase absoluta dos questionários foram respondidos. Três deles, no entanto, apliquei-os pessoalmente, pois me pareceu importante e desejável ter algum contato naquele momento com os pesquisados de maneira a perceber a sua reação às perguntas e à pesquisa.

De um total de 44 estudantes contatados, apenas 28 confirmaram sua participação respondendo e devolvendo os questionários.

Ao analisar os questionários respondidos, percebi que perguntas que a princípio, me pareciam esclarecedoras, se mostraram inadequadas, isto é, não havia uma relação clara entre as perguntas e o que eu pretendia elucidar com elas. Minha suposição era de que a partir dos dados fornecidos pelo questionário, pudesse captar algumas características que os diferenciassem e que facilitaria a escolha. Ao contrário do que pretendia o que obtive foram informações irrelevantes para os objetivos pretendidos. Meu objetivo era selecionar um grupo de alunos que representassem a maioria dos alunos do ProUni. Fazendo uma retrospectiva da elaboração das perguntas do questionário, observei que o que procurava eram indícios de maior precariedade de recursos socioeconômicos e culturais entre eles.

Naquele momento, na minha lógica, quanto mais “carente” fosse o aluno maior seria a possibilidade de que sua contribuição fosse essencial à pesquisa. Procurava evidências onde elas não estavam, pois não estavam ali, em dados frios, estáticos e estatísticos, evidências de um sujeito, de uma prática, de uma visão de mundo.

Presunçosa, parti da perspectiva de que os fatos estavam ali, bastava coletá-las. De outra forma, não fazia sentido aquele questionário, pois *a priori*, eu já sabia que eram alunos provenientes de famílias cuja renda mensal atendia aos critérios da bolsa de um salário mínimo e meio per capita e de que seriam estudantes provenientes de escolas públicas ou bolsistas em escolas privadas. O que então eu

queria saber com aquelas perguntas? Acredito e identifico essa situação como que determinada em parte pelo meu pertencimento social. Como alguém pertencente à classe dominante, parti de pressupostos ideológicos que tornaram a abordagem da questão superficial, como se eu já tivesse domínio da situação, sem sabê-lo, coloquei-me numa postura determinista e reprodutivista, autorizei-me a classificá-los como carentes e a partir daí parte das minhas questões já estariam elucidadas, ou seja, quais dentre eles seriam os mais bem sucedidos apesar de suas limitações? Eu queria identificá-los.

Posteriormente pude compreender que minha conduta estava na contaminação da teoria com a qual me propusera a construir a pesquisa. Bernard Charlot, seu autor, afirma que:

As pesquisas sobre a relação com o saber não podem ficar apenas nas diferenças (mesmos que estas continuem sendo interessantes em termos heurísticos). Elas buscam compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar. (CHARLOT, 2005, p. 41)

Apesar da frustração de minhas intenções ao aplicar o questionário, percebi que ele servira como instrumento selecionador, pois os convidados que não se interessaram em participar da pesquisa, não responderam ao questionário. Assim, se auto-excluíram do rol de possíveis futuros entrevistados.

Refletindo sobre este processo, o rumo tomado pela pesquisa, o questionário, o tempo despendido, que até então eu considerava ter perdido, observei que, neste percurso, a revelia das minhas expectativas, não havia caminhos pré-determinados, garantidos, conhecidos a priori. Descobri naquele momento de extrema fertilidade, que esse era o exercício da pesquisa.

Suponho que aprendemos a pesquisar ao nos permitirmos fazê-lo, despojando-nos de algumas certezas, humildes diante do objeto, somos construídos também. No ir e vir dos resultados e da reflexão sobre nossas experiências, repensamos nossas práticas, nossa visão de mundo, nossa relação com o saber. Aperfeiçoamo-nos, constituímos-nos pesquisadores.

Começamos com uma proposta metodológica e escolhemos os instrumentos que julgamos darão conta da construção do objeto. Mas na medida em que trabalhamos, experimentamos que vamos ao campo, o objeto impõe o seu

próprio movimento, movimento que devemos entender e nos render a ele, flexibilizar, permitir que o processo vá sendo construído.

Mais uma vez encontrei em Zago (2003) uma interlocução significativa:

Sabemos que a construção da problemática estudada sofre um processo de amadurecimento, demanda um trabalho de grande fôlego, como nos disse Bourdieu (1989, p. 27), 'que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas'. (p. 295)

Esta percepção foi fundamental para que meu fôlego se renovasse e o trabalho pudesse continuar.

Agora precisava criar um meio de escolher quem seriam os meus entrevistados em profundidade. A partir de conhecimentos e experiência com grupos construída ao longo da minha prática profissional como psicanalista e psicoterapeuta de grupos, supus que o encontro com aqueles que se prontificaram a participar da pesquisa trariam informações e percepções que ajudariam nessa tarefa. Em um diálogo aberto, orientado por algumas questões centrais para a pesquisa, e conhecendo mais de perto aquelas pessoas, teria mais elementos para escolher os entrevistados. Seria também uma oportunidade de um teste piloto para avaliar se as questões que norteariam as entrevistas em profundidade estavam consistentes e poderiam fornecer os dados que me permitiriam configurar de forma fidedigna as experiências desses estudantes.

A escolha da entrevista como instrumento dessa pesquisa deu-se pela flexibilidade que ela nos dá de ir até onde o objeto nos demanda, permitindo ao pesquisador uma interação maior com os pesquisados.

A necessidade de deixar os entrevistados à vontade, para que, a partir de algumas poucas perguntas, direcionassem suas colocações para aquilo que realmente era importante para o grupo e para cada um deles individualmente, foi atendida. A produção dos dados deveria atender à lógica dos sujeitos entrevistados no sentido de que cada um deles tivesse garantida a facilidade e a liberdade de expor sua história, em que as nuances e sentidos da universidade para eles aparecessem atendendo às particularidades e tempos de cada um. Só, assim, os dados produzidos nas entrevistas atenderiam aos critérios da abordagem teórica escolhida para sustentar a construção do objeto. Conforme Zago (2003, p. 287) os

instrumentos que adotamos na coleta de dados só ganham sentido quando são articulados à problemática de estudo.

A entrevista, como instrumento de coleta de dados, deve ser empregada conforme a perspectiva teórica que sustenta a construção do objeto, não sendo, por isso, neutra.

A teoria nos leva a fazer determinadas perguntas e a buscar as estratégias adequadas para respondê-las. Nesse trabalho, considero que a entrevista está para além de um simples instrumento de coleta de dados, significa um caminho para a construção sociológica do objeto, pois “é necessário compreender a atividade do aluno quando nos propomos a pesquisar a relação com o saber.” (PARENTI, 2004, p. 38)

Zago (2003, p. 295) argumenta que os modelos de entrevista: semi-diretiva, semi-estruturada, entre outras, não são suficientes para qualificá-la quando se trata dos aspectos práticos da condução. A autora entende o método, não como um conjunto de técnicas de pesquisa, mas, como a orientação teórico-metodológica *que sustenta e dá sentido aos caminhos adotados pelo trabalho de investigação*. Para ela uma das características da pesquisa qualitativa, e dentro dela, a entrevista compreensiva, no sentido adotado por Weber, *é permitir a construção da problemática de estudo durante o seu desenvolvimento e nas suas diferentes etapas*. Por isso durante a entrevista compreensiva as questões previstas pelo entrevistador, podem sofrer mudanças conforme o caminho que a investigação vai tomando.

Nesse sentido Zago reforça a idéia que

A flexibilidade faz parte da lógica do método qualitativo e da entrevista compreensiva, mas é importante demonstrar, na sua condução, aonde o pesquisador quer chegar. Daí a importância de termos um ponto de partida para garantirmos essa condição mediante um roteiro de questões. (2003, p. 303)

Conforme Ludke e André (1986), a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista permite o tratamento de informações das mais variadas naturezas, das mais pessoais às mais amplas e que abordem temas institucionais.

Retomando o relato do processo, convidei aos 28 estudantes, que responderam ao questionário, a participar de dois grupos de entrevista, um à noite e outro pela manhã. É importante lembrar que a essas alturas eles já estavam de férias, o que impossibilitou o comparecimento de três dos convocados por estarem viajando.

Por mais uma vez me vi surpreendida, diante da riqueza do material que surgiu. Sabia que os grupos são ricos mananciais de informações e podem ser usados como caminho para se conhecer melhor determinada população, no entanto, eles foram além das expectativas pela amplitude de visão que deram ao tema quando tiveram a oportunidade de falar de suas experiências na universidade e de sua visão do ProUni.

Para esses estudantes a entrevista em grupo mostrou-se também uma excelente oportunidade para encontrarem seus pares, compartilharem questões vividas individualmente, tais como as dificuldades iniciais com as matérias, a discriminação que alguns viveram, o desafio colocado pelos colegas e, por eles mesmos, de conseguirem concluir seus cursos, as dificuldades financeiras e tantas outras questões que serão explanadas em outro momento.

No grupo se tornaram parte de uma realidade que ultrapassa o individual, assumindo proporções que podem nos dar a dimensão social das questões que eles enfrentam ao se proporem a fazer um curso superior, principalmente, em se tratando de uma instituição privada. Segundo os alunos, o encontro com um pesquisador, que não faz parte do seu universo social, nem de seu cotidiano na escola, foi uma oportunidade de tratarem de questões para as quais, segundo eles mesmos, não é dada nenhuma atenção seja pela própria escola, seja pela sociedade em geral. Nesse caso, o lugar de pesquisador nos coloca em uma posição objetiva favorável, pois estamos fora daquele contexto, o que para os estudantes é um aspecto facilitador para descortinarem as situações que vivem ali. Ciente de minha responsabilidade, não me omiti, não me reservei diante das perguntas que surgiram quando delas eu podia dar conta.

A experiência com os grupos apontou algumas falhas no roteiro, assim como a oportunidade de perceber alguns desvios e cortes provocados pela ansiedade da entrevistadora. Percebi claramente que apesar da minha experiência anterior com grupos, as falas dos estudantes entrevistados me mobilizaram.

Nesta direção Pinçon e Pinçon – Charlot (*apud* PARENTI, 2004) destacam a necessidade dos pesquisadores fazerem um trabalho de objetivação de si mesmos, ao sustentarem que seu contato com o objeto e com os sujeitos da pesquisa, eles são influenciados por sensações e percepções, orientadas por seu pertencimento social. Para eles, objetivar a situação de entrevista significa considerar as relações possíveis entre entrevistador e entrevistado, atentar para os problemas inseparavelmente práticos e teóricos colocados pela situação particular em que se encontram.

É nesse sentido que Mata Machado (2002, p. 15) utiliza a noção psicanalítica de contratransferência, traduzida por ela, também, como “implicação”, ao tratar do pesquisador. A autora parte da hipótese de que a constituição do vínculo pesquisador/entrevistado é atravessada por desejos e fantasmas inconscientes que deverão ser explicitados.

A hipótese de Mata Machado de que o pesquisador reage de acordo com seus desejos e fantasmas inconscientes, confirmou-se na minha escuta nas entrevistas. Percebi que a emoção que me tomava quando entrevistei esses estudantes interferiram grandemente na direção que algumas falas tomaram a partir da minha interferência. Depois de ler as entrevistas exaustivamente, percebi os cortes que provoquei nas falas e como esses interferiram nos conteúdos que apareceram. O que me trouxe certo contentamento foi perceber que mesmo com essas interferências o trabalho não se pôs a perder.

A autora cita ainda Devereux (1980) que observa que essa reflexão já é feita há décadas no nível das ciências exatas e naturais. O autor ao ocupar-se dessa questão, afirma: “‘a visibilidade’ do observador nos acontecimentos que observa não deve ser motivo de desespero para o ‘cientista do comportamento’, que pode se apropriar positivamente dessa dificuldade“... (MATA MACHADO, 2002, p. 16)

Completando os autores acima, Zago (2003, p. 301) nos lembra que

A entrevista se desenvolve em uma relação social. Nesse sentido, o pesquisador não pode ser interpretado como se ele não fosse tal pessoa, não pertencesse a tal sexo, etnia, profissão, ou se ainda não ocupasse determinado lugar na sociedade. A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa.

Na elaboração do meu roteiro de entrevista individual subtraí questões que utilizei para as entrevistas com os grupos. Isso se deu pelo fato de que no encontro com o grupo, algumas delas se mostraram insignificantes ou sem sentido, enquanto que outras foram acrescentadas, pois, ao longo dos diálogos ou monólogos que aconteceram, apareceram temas que se mostraram de suma importância e que deveriam ser exploradas mais a fundo. As entrevistas foram trabalhadas em forma de discussão, que tinha início a partir de perguntas do roteiro. Havia um tempo mais ou menos determinado para o fim das entrevistas, mas aqui também, a flexibilidade foi importante, pois fiquei atenta à dinâmica do grupo para não interrompê-los e assim desviar a riqueza da produção gerada até aquele momento. Só com o tempo e a confiança que o grupo constrói em relação aos outros membros e ao pesquisador é possível o aprofundamento do que está sendo investigado, conforme lembram Beaud e Weber (1998) (*apud* ZAGO, p. 304): “é função do tempo, a de reduzir progressivamente o nível de censura do entrevistado.”

Depois desse encontro ficou ainda mais difícil a escolha daqueles que seriam os estudantes que seriam entrevistados individualmente, pois conhecê-los, trouxe o desejo de ouvi-los a todos, conhecer a história de cada um deles mas que, devido a nossa limitação de tempo, não seria possível. Mas, mesmo não podendo entrevistá-los individualmente, não havia empecilhos a que eu utilizasse das contribuições do grupo na minha análise, o que fiz.

Insisti na questão da escolha de quem seriam os entrevistados em profundidade porque para a construção do objeto seria fundamental reconstruir mais detalhadamente, a história escolar de alguns alunos, para compreender seu percurso na universidade, hoje.

O critério de escolha dos entrevistados foi em parte subjetivo, em parte objetivo. Depois da entrevista com os grupos, escolhi os sujeitos considerando, sua postura na entrevista, sua participação, o interesse demonstrado pela pesquisa, simpatia na interação com eles. A escolha se deu também a partir dos cursos por eles escolhidos, sua relação com os critérios que já mencionamos, e seus resultados acadêmicos. Selecionei então, duas estudantes para a entrevista em profundidade. Uma estudante de Pedagogia, a Diana, e uma estudante de Fisioterapia, a Cristina.

Depois de convidá-las, vi-me mais uma vez diante de situações que foram resolvidas considerando todos os aspectos que poderiam interferir na qualidade dos dados e que não ferissem a ética esperada.

Uma dessas situações foi o que aconteceu com a entrevista de Diana. Procurei o lugar mais neutro e de fácil acesso para a estudante. Por sugestão da própria aluna, fomos para a biblioteca onde, segundo ela, havia pequenas salas onde costumava estudar e no qual poderíamos conversar. Quando lá chegamos, soubemos que não era permitida a presença de mais de uma pessoa nas cabines. Como na universidade não havia, naquele dia, salas ou qualquer ambiente mais confortável para estarmos, propus a ela que fizéssemos a entrevista em minha casa que é perto da universidade. Ela aceitou prontamente o convite. Percebi Diana, desenvolta e à vontade e o fato de ir à minha casa não a constrangiu como eu temia. A própria estudante comentou ter gostado da flexibilidade e rapidez com que resolvi o problema e assim, não perdemos a oportunidade de conversarmos.

Já com Cristina foi diferente, pois fui até sua casa, por sugestão dela mesma. A entrevista aconteceu na casa de sua mãe com quem fica nas férias, pois durante as aulas, Cristina mora com a avó em outro local.

Ao analisar o que havia acontecido, em ambas as entrevistas, não observei diferenças qualitativas. Nas duas, tentei reduzir ao máximo as interferências exteriores que pudessem de alguma maneira intimidar as entrevistadas, tentei estabelecer uma situação de descontração legítima para que a conversa entre nós fosse fluida. Percebi que conquistara a confiança de ambas. Sabemos que a interferência de fatores externos podem ser relevantes no resultados das entrevistas, mas devemos considerar ainda a qualidade da relação entre entrevistador e entrevistado, assim como as características que são peculiares a cada entrevistado, como por exemplo: timidez, dificuldade de expressão. Isto principalmente quando se trata de assuntos pessoais cujos conteúdos suscitam angústia e por isso tende-se a evitá-los, ou falar deles, laconicamente, como se não merecessem destaque. Isso aconteceu em alguns momentos, o que não quer dizer que não devemos insistir em algumas questões quando elas são significativas para a pesquisa, no entanto, é necessário, estarmos atentos aos limites e ao direito de privacidade do entrevistado. Nesse sentido, a atenção da pesquisadora para o fato ajudou-a para que não se perdessem alguns elementos importantes para a

pesquisa. Ao observar que o assunto não seria esclarecido procurei outras perguntas que indiretamente pudessem abordá-lo, não forçando a resposta. O respeito às interdições e aos temas, ou assuntos específicos, colocados pelo entrevistado, é parte fundamental de um bom *rapport*, que deve ser construído de maneira a assegurar que os contatos futuros, se necessários, sejam bem vistos e até desejados pelos entrevistados. Zago (2003, p. 302) cita Beaud e Weber (1998), concordando com eles quando avalia que as boas entrevistas estariam menos relacionadas às questões técnicas de condução e mais à capacidade de obter a confiança dos pesquisados. Os autores colocam que “É esta relação de confiança que o entrevistador consegue estabelecer é que conduzirá à coleta de um material suficientemente rico para ser interpretado”. (BEAUD; WEBER, 1998, p. 208)

Outro elemento a acrescentar foi o gravador, utilizado apenas depois da concordância dos entrevistados. O motivo que justificou seu uso foi que, ao não ter que me preocupar com as anotações, pude me ocupar mais com os entrevistados, com o rumo que suas respostas tomavam, com as expressões corporais, com as questões que mais suscitavam incômodo, ansiedade e porque suscitavam. Observei quem participava mais, a dinâmica do grupo, os que efetivamente participavam das discussões, aqueles que se colocavam mais reservados. Pude também, dar mais atenção aos silêncios e as confusões que surgiam no grupo quando algo do tema lhes provocava reações mais fortes. Além dessas vantagens, o registro do material nos dá a possibilidade de ouvir quantas vezes forem necessárias às entrevistas, com isso possibilita que a organização e análise dos dados seja mais completa.

As duas entrevistas mais aprofundadas foram feitas apoiadas teoricamente pela idéia de que as histórias escolares, que a principio poderiam ser muito parecidas, pois todos estudaram em escolas públicas e vêm de famílias de condição socioeconômica desfavorecidas, quando narradas por seus protagonistas, tomam os matizes da singularidade e originalidade de cada um dos narradores. Assim pude conhecer o sentido da escola, do aprender, do saber em suas vidas e assim compreender o que as mobilizou e mobiliza em direção à universidade, por que fazem o esforço para permanecerem e como estão construindo seus caminhos na universidade.

Com Charlot parti dos pressupostos da Antropologia, de que o homem se torna humano na medida em que aprende os códigos, a linguagem, em que se

insere na cultura da humanidade que já existia anteriormente, em que ocupa um lugar em seu grupo social (CHARLOT, 2000, 2003, 2005). Como o autor, entendo que a história escolar desses estudantes passa pelo sentido que a escola tem para ele e para a família, por sua relação com o aprender e com os diversos saberes.

“Ora é precisamente ‘o que acontece’ nessas histórias e nessas situações que procuramos compreender.” (CHARLOT, 1992 p. 50). Nossa proposta é identificar os processos que estruturam essa realidade, fazer uma “leitura positiva” dessa realidade, como propõe Charlot:

Um processo é o ‘que acontece’ quando numa determinada situação um indivíduo, uma instituição, um sistema se transformam, sem que essa transformação resulte de uma determinação causal linear, cujo efeito poderá ser previsto a priori. Um processo produz, no tempo, um estado que pode ocorrer, sem que, entretanto, seja necessário, um processo que é possível mas não inelutável: a qualquer momento, o processo pode parar bifurcar, se inverter. Compreender um processo, é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto. (CHARLOT, 1992, p. 51)

Para identificarmos os processos que estruturam as histórias escolares singulares desses sujeitos precisamos conhecer quais são os elementos que se destacam nessa histórias. Charlot reforça a necessidade de o aluno ver sentido na escola para que consiga manter-se investido em seu propósito até a sua conclusão, mas adverte que ... “o sentido da escola também se constrói na própria escola através das atividades que desenvolvem.” (1992, p. 55)

A partir dessa perspectiva o autor reitera que devemos pensar em termos de uma “pluralidade construtiva” em que consideremos uma série de elementos “heterogêneos”. Entre eles destacaremos os parentes, história anterior, imagem de si mesmo, identidade pessoal e social, expectativas e projeções de futuro, competências cognitivas, modelos de referência, enfim, uma constelação de elementos que se ligam de formas diferentes e produzem sentidos diferentes para cada indivíduo. A configuração da “constelação” produzida a partir da combinação desses elementos é dinâmica, podendo modificar-se ao longo do processo. (CHARLOT, 1992, p. 51). Ele nos alerta também para o fato de que a imprevisibilidade dessas histórias, não significa que elas não sejam estruturadas em processos que nos permitam entendê-las e pensá-las.

Os processos que ele destaca como os essenciais à compreensão da relação com o saber, se relacionam à: o que os mobiliza na escola, a mobilização em relação à escola em todas as suas referências, como por exemplo, no que se refere à profissão, à família, aos saberes acadêmicos.

O sentido da escola e tudo que ela possa significar para o sujeito é uma construção que envolve todos os fatores mencionados e que são elementos fundamentais para a construção do objeto.

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros. (CHARLOT, 2000, p. 64)

A questão da metodologia a utilizar, foi para mim, um desafio. Até bem pouco tempo antes de entender o meu processo, eu procurava encontrar a metodologia que coubesse o meu objeto. Na tentativa de encontrá-la, encontrei algumas críticas aos metodólogos que defendem que o objeto deve se adequar se enquadrar nas metodologias e não contrário, que possam ser consideradas como a verdadeira ciência.

Embora alguns renomados metodólogos e filósofos da ciência acreditem que a metodologia deve se dedicar a explicar e aperfeiçoar a prática sociológica contemporânea, a metodologia convencional em geral não faz isso. Ao contrário, ela se dedica a dizer aos sociólogos o que deveriam estar fazendo e que tipos de método deveriam estar usando, e sugere que eles ou estudem o que pode ser estudado por estes métodos ou se ocupem em imaginar como o que querem estudar pode ser transformado por estes métodos. (BECKER, 1999, p. 18)

Entendi que a forma como construí minha pesquisa, a minha postura metodológica esteve coerente com a escolha teórica que fiz na construção desse percurso. O caminho que percorri foi guiado pela minha própria relação com o saber. Tive muitos receios de estar equivocada ao me permitir-me seguir os caminhos que o campo exigia, de não fazer um trabalho academicamente válido. A única certeza era o desejo de aprender, de saber, de escutar aos meus entrevistados. Assim, na relação com eles, com Charlot e pela mediação de minha orientadora pude construir o saber dessa pesquisa.

4 PROUNI: O PROGRAMA E O CONTEXTO DO SEU SURGIMENTO

No programa do atual governo, a educação superior é vista como um dos caminhos para a justiça social e sustentação do desenvolvimento do país. Conforme as palavras do então Ministro da Educação:

O governo do presidente Lula optou pela valorização da universidade e pela defesa da educação como um direito de todos os brasileiros, e é essa visão que norteia o processo da reforma da educação superior no Brasil. A universidade, na nossa visão, tem um papel estratégico num novo projeto de desenvolvimento, que compatibilize crescimento sustentável com justiça social. (GENRO,³ 2004)

No entanto, é importante lembrar que

A questão do acesso à educação superior sempre foi um tema polêmico, confrontando, de um lado, perspectivas mais elitistas de contenção do acesso, visando à manutenção do prestígio dos diplomas e o status dos profissionais no mercado de trabalho e, de outro, perspectivas mais populares de ampliação do acesso, representando aspirações de inserção profissional e ascensão por partes de largas camadas sociais. (DOURADO, CATANI, OLIVEIRA, 2004, p. 102)

O Brasil é um país que apresenta, historicamente, uma baixa Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior, o que se deve ao fato de que só surgiram cursos superiores (não teológicos) no país no séc. XIX e sua primeira universidade apenas no séc. XX (CUNHA, 1980 *apud* PINTO, 2004, p. 728).

Comparado aos seus vizinhos latino-americanos, de acordo com dados fornecidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2003), no Brasil, até o ano de 2000, a razão entre o total de matrículas na Educação Superior e a população de faixa etária correspondente estava abaixo da Argentina, Chile, Bolívia, Colômbia e Uruguai, conforme a tabela a seguir.

³ Tarso Genro foi Ministro da Educação e do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social entre 2003 e 2004.

TABELA 2
Taxa de Escolarização Bruta na Educação Superior de
países selecionados – 1990/2000

PAÍS	TAXA DE ESCOLARIZAÇÃO BRUTA 1
Argentina	48
Bolivia	33
Brasil	15
Chile	38
Colômbia	22
Cuba	21
Paraguai	14
Uruguai	34
EUA	72
México	20
Portugal	47
Coréia do Sul	72
África do Sul	15

Nota 1: Razão entre o total de matrículas na Educação Superior e a população na faixa etária correspondente.

Fonte: Unesco, Global Education Digest, 2003.

Apesar desses dados desanimadores, constata-se que, nos últimos 40 anos, especialmente, houve uma grande expansão nas matrículas de graduação de tal forma que de 1960 a 2002 as matrículas cresceram 37 vezes. Ocorre que este aumento se deu diferenciadamente entre as redes públicas e privadas. O setor privado em 1960 representava 44,3% das matrículas disponíveis. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Anuário Estatístico do Brasil, de 1964 a 1984, as vagas nas Instituições Públicas cresceram de 64.394 para 576.689, enquanto na rede privada de 43.569 para 862.303. Essa oferta no setor privado contou com a participação do setor público, através de programas de bolsas de estudo e de outros financiamentos, como o Programa de Crédito Educativo.

A grande expansão das vagas do ensino privado veio em resposta às transformações no país, como o aumento populacional e o desenvolvimento industrial, que levaram ao crescimento da busca dos setores produtivos pelo ensino superior e a política do então governo militar.

Assim, a oferta na rede privada cresceu 59 vezes, o que resultou que esse setor respondia por 44% das matrículas de graduação em 1960 e, em 2002 passou para 70%, o que tornou o Brasil o país com um dos mais elevados índices

de oferta de matrículas nesse nível de ensino (PINTO, 2004). Esses dados indicam que:

[...] o modelo de expansão adotado no Brasil, em especial a partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei n. 5.540/68), em plena ditadura militar, e intensificada após a aprovação da LDB (Lei n. 9.394/96), no governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como diretriz central a abertura do setor aos agentes de mercado, não logrou sequer resolver o problema do atendimento em níveis compatíveis com a riqueza do país [...] (PINTO, 2004, p. 730)

Daí, uma das medidas do governo Fernando Henrique Cardoso, para tratar dos problemas de atendimento às necessidades de acesso da população de jovens ao ensino superior, foi a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

O FIES, que surgiu em 1999, foi uma reedição do Programa de Crédito Educativo (CREDUC) criado em 1975 e que teve a sua carteira suspensa em função da inadimplência. Assim:

De acordo com dados da Caixa Econômica Federal cerca de um milhão de estudantes foram atendidos pelo CREDUC e, de um total de 194.520 contratos no valor de R\$ 1,864 bilhão em fase de amortização, 84% estão inadimplentes. (PINTO, 2004, p. 747-748)

Essa fonte de fomento sofreu intensas críticas como as de Pinto (1999, p. 748), que ressalta que o programa “é na verdade um subsídio ao setor privado da educação superior.” Porém, o FIES, para boa parte dos estudantes, ainda era a única forma capaz de viabilizar seu ingresso, permanência e conclusão de um curso superior.

Apesar do crescimento do ensino privado, este não foi suficiente para garantir à juventude brasileira o acesso à educação superior, principalmente, aos de classes populares em razão dos custos que representa. Nesse sentido, recentemente, este chegou ao seu limite na capacidade de conseguir alunos. Paradoxalmente, essa excessiva oferta de vagas no ensino privado convive com a necessidade de expansão do número de vagas nas Instituições de ensino superior público.

Assim, no sentido de viabilizar o cumprimento do direito ao ensino público e gratuito garantido pela Constituição Federal promulgada em 1988, se impõe ao

Estado o equacionamento dos problemas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Outro fato que confere destaque a essa situação refere-se à procura pelo Ensino Superior que vem aumentando em virtude do crescimento em 250% do número de estudantes que concluem anualmente o Ensino Médio. “Como revelam dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL/INEP, 2002), em 1980, cerca de 540 mil alunos terminaram a última etapa da Educação Básica e, em 2002, essa terminalidade atingiu 1,9 milhões de alunos” (MANCEBO, 2004, p. 80).

E ainda, completando esses dados, pesquisas indicam que

a demanda por ensino superior no Brasil voltou a crescer nos últimos anos, após ter permanecido estagnada na década de 80. Um dos indicadores desse aumento é a progressão do número de candidatos inscritos no vestibular, cujo número dobrou na última década, passando de 1.905.293, em 1990 para 3.826.293, em 2000. (SOARES, 2002, p. 115)

Para cumprir as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001) para o ensino de graduação, até 2010 a matrícula nesse nível de ensino deverá corresponder a 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos. Isto implica na expansão das matrículas no setor público, partindo dos números de 2003, em 1,8 vezes até 2006 e em 2,9 vezes até 2010 (INEP, 2001).

É certo que um dos temas centrais da Reforma do Ensino Superior é garantir ao jovem de baixa renda a oportunidade de chegar ao ensino superior de forma a reverter a realidade atual em que apenas 9% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estão na universidade – bem abaixo da Argentina com (32%) e do Canadá com(62%), por exemplo.⁴

Isso significa ampliar a participação do setor público na educação superior. Hoje, apenas 29% das vagas são ofertadas em instituições públicas, tendência que é preciso reverter. A meta do governo Lula é a de abrir 400 mil novas matrículas em instituições federais, contratar seis mil novos professores universitários e criar oito novas Universidades Federais, cinco Campi Avançados e três Pólos Universitários.

⁴ Informativo do Ministério da Educação (MEC). Brasília, DF. Julho de 2005.

Assim, nas palavras do Ministro Tarso Genro:

Nos próximos 6 anos, cumprindo as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, será preciso dobrar o número de estudantes nas nossas universidades para contabilizarmos 7 milhões de jovens. O desafio é imenso e exige a construção de políticas públicas que incorporem aquilo que de melhor a sociedade foi capaz de produzir dentro e fora das universidades. (GENRO, 2005)

Algumas dessas metas já estão sendo cumpridas.

Paralelamente a estas iniciativas ouvem-se as vozes da Associação dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) e da União Nacional dos Estudantes (UNE) em seus respectivos textos sobre a Reforma Universitária, que convergem ao assinalar que: “as universidades públicas precisam urgentemente de maior financiamento por parte do Estado e consideram que o previsto no Orçamento e no Plano Plurianual de 2004 a 2007 não é suficiente.” (MANCEBO, 2004. p. 84).

Dessa forma, de um lado, diante da imensa tarefa de ampliar a oferta de vagas no ensino superior nas IFES, algo que segundo o governo não poderia ser feito em curto prazo e, de outro, diante do grande número de vagas ociosas nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, o governo de Luís Inácio da Silva (Lula) buscou uma alternativa mais imediata. Tornou realidade o Programa Universidade para Todos (ProUni), publicado no Diário Oficial da União em 19 de julho de 2005 através da Lei 11.096 de 13 de Janeiro de 2005.

A criação do programa em questão, que se antecipou à discussão da Reforma do Ensino Superior, foi justificada pela relevância da matéria e pela urgência em abrir milhares de novas vagas gratuitas. (MEC, 2004).

O Programa Universidade para Todos visa ao aproveitamento de parte das vagas ociosas na rede privada. Esse aproveitamento possibilitará o ingresso de 300 mil novos alunos no ensino superior num prazo de cinco anos.

As diretrizes do programa determinam a concessão de bolsas de estudos integrais e bolsas de estudos parciais de 50% (cinquenta por cento) para estudantes em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. As bolsas de estudos integrais serão concedidas a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não seja maior que um salário mínimo e meio e tenham cursado o ensino

médio completo em escola de rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. Deverão atender também, aos portadores de deficiência, a professores da rede pública de ensino em cursos destinados à formação do magistério da educação básica e aos cidadãos auto declarados pretos, pardos e índios. O percentual de bolsas destinadas aos cotistas é igual ao destinado aos cidadãos pretos, pardos e índios por Unidade de Federação, segundo censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Além do aspecto socioeconômico, outro critério de seleção dos bolsistas é a nota obtida pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ficando o estudante dispensado de processo seletivo específico das respectivas instituições nas quais pleiteiam suas bolsas de estudo. A nota mínima que o candidato deverá alcançar é 45 pontos para concorrer às bolsas.

A Lei n. 11.096/2005 prevê que as instituições de ensino superior privado, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos, poderão aderir ao programa, devendo oferecer no mínimo, 1(uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) do número de estudantes regularmente pagantes e matriculados ao final correspondente ao período letivo anterior.

Para ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior, o atual governo, a partir da gestão do Ministro da Educação Tarso Genro até o atual Ministro Fernando Haddad, vem buscando formas de resolver a questão da democratização do ensino superior desafiando o *status quo* da situação que vinha há muito demandando uma vontade política centrada na questão.

No que tange ao ProUni, encontrei críticas, como as de Mancebo (2004) que enfatizou o aspecto privatizante do programa, na medida em que ele transfere responsabilidades públicas para a iniciativa privada, contribuindo para um aumento considerável da oferta nesse campo. Para a referida autora o programa se insere no modelo das políticas de privatização tanto no campo econômico quanto no campo social ligadas a organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e Agências da Organização das Nações Unidas – ONU). Em suas palavras:

Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à

educação superior a que são submetidas os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará ainda mais a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passaram nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente fracas, salvo exceções, para os pobres. (MANCEBO, 2004, p. 86).⁵

Outra questão colocada é a desvalorização das instituições públicas, tônica em torno da qual se fazem críticas ao Programa Universidade para Todos, visto como forma de se desviar investimentos que deveriam ser destinados para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Com os incentivos fiscais dados às instituições privadas que participam do programa, o país deixaria de investir no ensino público e gratuito, privando o cidadão de seu direito à educação gratuita garantido pela Constituição Federal.

Argumentando nesse sentido, Mancebo (2004, p. 84) cita o artigo publicado no jornal Folha de São Paulo:

Números oficiais [...] mostram que os incentivos fiscais já concedidos pelo governo federal às instituições privadas filantrópicas de ensino superior, foco principal do programa Universidade para Todos, seriam suficientes para dobrar o número de alunos nas federais. Beneficiadas com isenção fiscal, as filantrópicas consomem R\$ 839,7 milhões ao ano. É dinheiro que o Estado deixa de arrecadar: 634 milhões em contribuições previdenciárias ao INSS (Instituto Nacional do Seguro Social) e mais R\$205,7 milhões em tributos recolhidos pela Receita Federal. Estudo feito pelo Ministério da Educação, na gestão Cristovam Buarque, indica que seriam necessários de R\$ 800 milhões a R\$ 1 bilhão para criar cerca de 520 mil novas matrículas nas universidades federais (CONSTANTINO, 2004).

Não concordando com essa análise, Sampaio (2000, p. 17) afirma que “o campo político onde se movem os atores do sistema de ensino superior é muito mais complexo do que a oposição público/privado.”

Quanto ao artigo do jornal, o governo defendeu-se das críticas, na ocasião alegando escassez de recursos para operar todas as melhorias e investimentos necessários às IFES, em curto prazo. Em abril de 2007, no entanto, criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa visa criar condições para ampliação do acesso e permanência na educação superior, aproveitando melhor a estrutura física e os recursos humanos existentes nas universidades federais. A

⁵ Contribuem no aprofundamento dessa discussão os autores DOURADO (2002, 2003,2004), CATANI (2002, 2004), OLIVEIRA (2003, 2004).

meta é dobrar o número de estudantes de graduação em 10 anos, a partir do aumento da relação professor/aluno e da contratação de mais docentes, o que significa reestruturar e expandir as instituições federais de ensino.

Penso que apesar de todas as críticas e problemas que são atribuídos ao programa, não podemos esquecer que o ProUni, pelo menos provisoriamente, vem para cumprir um importante papel social, na medida em que tem possibilitado a entrada no ensino superior de um contingente significativo de indivíduos oriundos de camadas populares.

Como participante do programa, a Pontifícia Universidade Católica (PUC Minas), campo desta pesquisa, é uma instituição privada que tem como mantenedora a Sociedade Mineira de Cultura, reconhecida como Entidade de Utilidade Pública federal e estadual e é registrada como Entidade Beneficente de Assistência Social junto ao Conselho Nacional de Assistência Social – CNAS. Isto significa que ela está obrigada a transformar parte de sua receita em bolsas ou auxílio, razão pela qual converteu 20% de suas matrículas em todas as suas unidades, em vagas para atender ao programa. A PUC Minas concedeu do primeiro semestre de 2005 até o segundo semestre de 2007 um total de 8.327 bolsas de estudo.

A partir de dados fornecidos pelo Ministério da Educação em seu site ⁶ o Programa Universidade para Todos (ProUni) ofereceu em todo o país desde o ano de 2005 até o último processo seletivo de 2007, o total de 316.360 bolsas de estudo.

As vagas remanescentes, segundo o Ministério da Educação, são aproveitadas através de um mecanismo próprio de compensação que o programa possui, ou seja: “A instituição tem a liberdade de preencher as vagas ociosas com os alunos que já estão matriculados, respeitando os pré-requisitos socioeconômicos.” (HADDAD, 2006)

A implementação do ProUni, somada à criação de 10 universidades federais e 49 novos campi, ampliará significativamente o número de vagas na educação superior, interiorizará a educação pública e gratuita e combaterá as desigualdades regionais, segundo o governo federal.

⁶ www.mec.gov.br

3.1 O alerta dos estudantes

Um dos objetivos da minha pesquisa foi o de conhecer o que pensam os estudantes sobre o programa de forma a enriquecer a discussão que os tem envolvido. Nesse trajeto apareceram também algumas questões que se referem ao programa indiretamente.

3.1.1 ProUni e o ensino público

O diálogo entre dois estudantes pesquisados, a seguir, expressa uma tomada de partido a favor da universidade pública.

Cristina comenta: – Então, com relação à gente está dando certo sim, nós estamos conseguindo nos manter na universidade e tal, conseguimos essas vagas não é, esses duzentos mil estudantes, não sei qual que é o número, mas eu acho que essa é uma medida que está assim... expandindo para um lado só sabe? Não está indo direto na raiz do problema que seria melhorar o ensino público, permitir que as pessoas disputassem vagas para o vestibular, ou então que fizessem uma revolução no ensino que nem precisasse de vestibular, as pessoas iriam direto para a universidade com competência e tudo, sabe? Então eu acho que é uma medida assim que não funciona de uma forma geral, mas privilegia poucos...

Reginaldo concorda: – Ameniza.

Cristina continua: – Eu acho que não tem que esconder o problema criando programas, preocupa com a raiz, em melhorar a educação pública, porque eu acho que se a educação pública tivesse um nível melhor do que ela tem hoje seria mais fácil para os alunos terem entrado na federal, não precisaria disso tudo, então assim: Beneficia? Sim. É bom? É. Está beneficiando muita gente, mas não resolve o problema, a raiz do problema que seria melhorar a educação pública.

A crítica desses estudantes vem engrossar o coro de vozes que apontam a necessidade de que o ensino fundamental e médio públicos tenham a devida atenção dos órgãos competentes. Ao mesmo tempo demonstram seu anseio de ter o direito às vagas no ensino superior público, oportunidade valorizada por esses, assim como, por outros cujas falas aqui também se fazem representar. Segundo os estudantes, mais que vagas dadas a alguns, o que eles querem é ter o direito a um ensino básico de qualidade, que lhes dê a possibilidade de disputar, em pé de

igualdade, as vagas no ensino superior público. Apontam também para a dificuldade que encontram nas disciplinas de seus cursos, atribuídas ao ensino médio deficitário que tiveram. Pela dimensão dos problemas apontados por eles, o programa está posto como um paliativo, diante da grande questão que não se refere ao ensino superior somente mas, e principalmente, à toda uma conjuntura do ensino público brasileiro. Os estudantes bolsistas valorizam e se sentem privilegiados por estarem hoje dentro da universidade, mas nem por isso se esquivam de dar sua contribuição crítica para que outros possam ter a mesma oportunidade, mas com mais justiça e igualdade, ambas garantidas desde o princípio de suas histórias escolares.

3.1.2 A permanência dos alunos na universidade

O diálogo entre Cristina e Reginaldo prossegue.

Cristina diz: – Aí acaba que se você for olhar aí, não é, o passar do tempo, muita gente já vai ter bolsa do Prouni, pode ser de cinqüenta, pode ser de cem... mas aí, o povo fala assim: – Nossa então está distribuindo muitas bolsas! – Nossa a universidade realmente vai ser para todos, só que... Tem a questão também que eles te jogam aqui dentro da universidade e para você se manter? Eu estudo de manhã, eu tenho que vir a tarde... é impossível de eu trabalhar! Se eu não tivesse conseguido para trabalhar aos finais de semana como que eu iria me manter? Como que eu iria pagar minha passagem? Entendeu?

Reginaldo: – Isso é um ponto que o Programa deixa a desejar, mas... Saiu uma bolsa agora, auxílio, de trezentos reais.

Cristina: – É para quem faz medicina.

Reginaldo confirma: – Saiu mil bolsas do Estado, dessas mil bolsas gente, setecentas foram para quem faz curso de medicina.

Cristina e Reginaldo são dois dos incontáveis estudantes que vivem a mesma situação. A questão da sustentação desses estudantes na universidade se mostra um outro problema a ser equacionado pelos criadores de políticas dessa natureza. A falta de recursos financeiros para custearem suas necessidades de material escolar, alimentação, transporte se coloca como uma situação crítica para grande parcela desses estudantes que não pode contar com o dinheiro de terceiros para suas despesas.

A maioria quase absoluta dos bolsistas entrevistados trabalha o dia inteiro ou em horários alternativos para que possam fazer seus cursos. Eles não querem bolsas de estudo gratuitas, mas, que sejam criadas oportunidades de estágio remunerado dentro das próprias universidades, o que representaria ao mesmo tempo, uma fonte de recursos financeiros e a sua permanência por um tempo maior dentro da academia. Assim eles poderiam estudar mais, se dedicar melhor às suas atividades acadêmicas.

Não é a primeira vez que trato desse problema nesse trabalho, no entanto, me pareceu que não seria demais dar-lhe mais um destaque, pelo grande número de estudantes afetado por ele e posso lhes assegurar, que não é um problema só e exclusivamente dos bolsistas do ProUni.

3.2 ProUni e o ENEM

Os bolsistas trouxeram algumas preocupações referentes ao ENEM. A primeira diz respeito à natureza da prova do ENEM antes e depois do ProUni, ou seja, à qualidade das provas que o compõe e o que elas pretendem avaliar. E a segunda se refere ao temor dos estudantes de que o ENEM torne-se tão competitivo quanto o vestibular. É o que veremos nos diálogo a seguir:

Reginaldo: – Porque as questões do ENEM buscavam envolver tanta a parte humana quanto exata.

Suely: – Eles pegavam as disciplinas e colocavam no cotidiano da gente!

Reginaldo: – É. Eram questões do cotidiano.

Suely: – Não adiantava você ficar estudando, decorando, porque realmente não ia ser útil... Você tinha desenvolvido aquelas coisas que você conseguia pensar... pensar... ou você não conseguia... E hoje não, mudou a direção. Eu fiz a com algumas colegas e falávamos que realmente a prova mudou demais assim... quem fez antes, quem fez depois... falou que mudou o objetivo da prova... as questões agora são mais objetivas, não tem tantas questões lógicas, ou você sabe ou você não sabe... então mudou muito o objetivo da prova.

Os dois estudantes discutem o objetivo do ENEM depois da criação do ProUni, que em suas visões, deixou de ser um instrumento de avaliação do ensino médio para se tornar mais um vestibular, cujas questões visam apenas eliminar os

candidatos menos treinados. Assim, o ENEM passaria a ser apenas um caminho para as bolsas do ProUni.

Alguns estudantes comentaram que já existem cursinhos pré-ENEM, ou seja, cursinhos que como os pré-vestibulares preparam os estudantes para concorrerem ao ENEM.

Alberto questiona essa situação:

– Sem falar que esse cursos pré-ENEM estão assim em confronto com o objetivo do ENEM, que é testar os conhecimentos do ensino médio. Se você está fazendo cursinho, você não está só com o seu conhecimento de escola pública, você está com um conhecimento a parte, não é aquele trivial...

Décio acrescenta: – Esses cursinhos já são voltados pra tirar nota alta, não é pra aprender é só pra fazer a prova.

E Antonio avançou mais em sua análise: – O meu medo é de dificultar pros pobres porque eles não tem condição de pagar os cursinhos pré – ENEM e vai acontecer igual na Federal que só vai passar só quem fizer os cursinhos.

Estranhando essas falas, lembrei-lhes do critério sócio-econômico para que os candidatos tenham direito a concorrer às bolsas. Assim sendo, os cursinhos não teriam razão de ser. No entanto, o que constatei é que eles não acreditam que esse critério seja respeitado. Asseguraram-me que muitos estudantes que estão fora dos critérios de renda mínima per capita de um salário mínimo e meio conseguem ludibriar ao MEC e à universidade, obtendo assim as bolsas de estudo pelas quais poderiam pagar.

Eu e os meus entrevistados esperamos que essas ponderações sejam úteis para aqueles que possam fazer algo em prol das melhorias desejadas por nós e por todos aqueles que dela necessitarem.

Bem, assim concluímos essa parte do trabalho.

5 O PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO À UNIVERSIDADE E NA UNIVERSIDADE: A CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO COM O SABER

Para compreendermos a relação com o saber dos estudantes entrevistados é fundamental que abordemos o sentido que tem para eles fazer um curso universitário, quais são as práticas que estão construindo nesse percurso, como estão lidando com as atividades acadêmicas, a relação com os professores, com os colegas, com a instituição.

Pude constatar que desde antes dos estudantes ingressarem na universidade eles já estavam mobilizados em relação à ela e ao curso que escolheram, resultado de uma história de vida e de projetos, que indicam uma direção, e nela, o lugar e o sentido reservado à escola, agora, representado pela educação superior, onde são importantes todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, contribuíram significativamente para que eles estejam ali. Assim, apesar de todas as dificuldades de suas famílias em mantê-los na escola, esta sempre fora uma prioridade. Seus pais, na sua maioria, não foram além do ensino fundamental, mas sempre incentivaram seus filhos, desde seus primeiros anos na escola, a prosseguir seus estudos. O curso superior significa o sonho que acalentavam de que com ele, seus filhos possam ter uma vida melhor, através do reconhecimento social que o diploma possa proporcionar-lhes.

Os estudantes, por sua vez, desejavam corresponder a essas expectativas e realizar seus próprios sonhos. Charlot (1996, p. 56) analisa essa situação em seus estudos com estudantes de periferia na França e nos traz que, inicialmente, o que os leva a mobilizarem-se em relação à escola é a família e o desejo de que seus pais se orgulhem deles. Nesse sentido o autor afirma que “A demanda familiar funciona então como motivo principal de mobilização e assegura a continuidade no tempo, às vezes, apesar das vicissitudes da história escolar” (CHARLOT, 1996, p. 56), como se pode constatar nas falas a seguir:

Cristina tem 19 anos e está cursando o quarto período de Fisioterapia:

– É uma coisa muito importante, porque a minha mãe, minha mãe criou a gente sozinha, junto com a minha vó, e isto, ela sempre focou na nossa

vida, a escola. Ela sempre falou pra gente: – Vocês têm que procurar estudar, porque se quer ser alguém na vida tem que estudar.

[...] então, pra mim, a escola é uma coisa muito importante, é uma coisa que eu sempre gostei, sempre, graças a Deus. Minha mãe sempre me deu apoio. Sempre fui bem na escola, então é uma coisa que pra mim é fundamental mesmo na minha vida.

Diana, 20 anos, estudante de Pedagogia do Ensino Religioso: – A minha mãe tem até a 4ª série primária, e o meu pai a 7ª série, e a minha mãe sempre deu força pra gente estudar...

[...] Sempre ela buscava compreender, às vezes tinha coisas que ela não conseguia ensinar pra gente, então a irmã mais velha ensinava, subseqüentemente, e a irmã mais velha riscava o que a gente fazia. Desde pequena a gente nem sabia escrever e fazia uns cartões pra ela com riscos, garatujas e ela achava lindo e perguntava o que estava escrito, e a gente contava. Era uma sensação de apoio, de força, de aprovação, aí eu dizia, vou ser uma pedagoga de sucesso, a senhora vai ver.

– Busco continuar dando retorno né, porque o pessoal lá em casa parou no terceiro ano, é um sonho.

– Meu sonho é ser uma pedagoga de sucesso.

Outro elemento mobilizador e fortalecedor do sentido da escola para esses estudantes apareceu sob a forma do prazer de aprender, traduzido na qualidade do seu desempenho escolar desde seus primeiros anos na escola. Desempenho este, motivo de orgulho e fortalecedor da autoestima das estudantes, o que levou ao aumento e manutenção da expectativa em relação a elas mesmas na superação das mais diferentes dificuldades que encontraram. Este se constituiu em mais um aspecto considerado para a compreensão da relação com o saber que está sendo construída por elas. Essas questões nos remetem ao que Charlot (2000) trata como relação identitária com o saber, ou seja, a auto-imagem do sujeito sempre está em jogo quando se aprende. Máxima que aparecerá em vários momentos desse trabalho.

Cristina: – Sempre fui bem na escola, comecei a estudar no 2º período. Estudei numa escola batista e fui bem, aprendi a ler mesmo no 2º período, sempre me destacava na escola, depois eu fui para uma escola municipal, fiz lá da 1ª a 5ª série, então eu sempre me destacava, depois eu vim estudar aqui, numa escola estadual. Aí eu estudei lá até formar no terceiro ano.

Diana: – [...] eu comecei a estudar em abril de 93, aí fiz o pré, de abril a outubro, saí de lá já soletrando, assim, eu era encantada, adorava estudar, adoro estudar, aí eu fui pra primeira série, chegou lá eu fiz um teste e passei pra primeira turma, a 101, tinha aqueles testes né, que os alunos mais ases ficavam na 1ª turma, hoje já não existe mais, mas já existiu isso na educação, e eu fiquei na 1ª turma e eu era avançada, eu conversava muito, tinha muito diálogo, falava muito, sempre muito comunicativa né, e fui levando, isso foi no José Lucas, eu fiquei no José Lucas da 1ª a 8ª séries. Então eu sempre tive a mesma diretora a mesma vice, então uma pessoa que sempre acompanhou a nossa trajetória, e aí foi crescendo vontade de

ensinar, fui da 1ª para a 2ª, sem repetência, sem recuperação nada, sempre direta, direta.

No ensino médio não fora diferente.

Relacionou também à sua professora do ensino fundamental, pelo incentivo e reconhecimento de suas possibilidades como aluna, o gosto que tem hoje pelos estudos, pela vida acadêmica.

– Na 1ª série, desde o pré, eu tinha a mania de fazer a minha atividade correndo pra ajudar aos meus colegas, desde o pré e, nesses dias eu encontrei com a minha professora da 1ª série e ela me perguntou: ‘você já tá formando, como é que tá?’ Não eu estou fazendo faculdade já... ‘Ah! é, e qual curso você está fazendo?’, Pedagogia, ‘ela disse, sabia desde sempre’, por que eu sentava com os meninos e sentava e fazia, com aqueles que eram mais lentos e tinha dificuldades de fazer, eu sempre tive essa mania de sentar, fazer grupo de estudos, de explicar a matéria...

Diana nos permite compreender que, mesmo antes de nomear o seu curso como “minha Pedagogia” ela já estava mobilizada em relação a ele. O sentido do curso que escolhera fora construído desde as primeiras oportunidades, desde as primeiras atividades que desenvolvera com os colegas de sua turma para ajudá-los em suas dificuldades escolares. Hoje ela dá prosseguimento a esse desejo em uma escola acompanhando crianças com necessidades especiais que lhe demandam a mesma disponibilidade e interesse que tinha com seus colegas de ensino fundamental. A história escolar de Diana, anterior à universidade, é um elemento que influencia e explica a relação com o saber que ela está construindo na universidade.

A maioria dos estudantes que entrevistei já havia tentado o vestibular em instituições públicas.

O insucesso nessas tentativas, a distância que até então se colocava entre eles e a universidade, os levaram a criar expectativas do que lá encontrariam, a idealizá-la, a projetar um outro mundo. Expectativas carregadas de certa ambigüidade pois, ao mesmo tempo em que ali estava a possibilidade de se projetarem para um futuro melhor, de realização de um sonho, representaria também, um espaço em que estavam presentes algumas das questões próprias a um sistema excludente que, até então, colocara a universidade como algo proibitivo a eles.

Aconteceram alguns episódios com os estudantes em seus primeiros contatos com a academia que consideramos significativos para a história que ali se iniciou e que nos dizem da experiência de alguns deles, precursores do programa na universidade.

Eles passaram dentro da instituição por uma série de situações, que significaram o questionamento da legitimidade de seu direito àquele lugar. Tiveram problemas com a matrícula e seus mecanismos burocráticos, pois estes ainda não estavam suficientemente maduros para evitar alguns dissabores aos então candidatos, além da pouca familiaridade dos próprios estudantes com o processo. Algumas situações que passam pela desinformação e despreparo dos funcionários da universidade em questão foram vistas por alguns alunos como de deliberada discriminação pelo fato deles não serem vestibulandos, mas bolsistas do ProUni. Ela apareceu de várias maneiras e em situações que nos dão uma idéia das razões objetivas pelas quais alguns não se sentiram reconhecidos, como alunos, pela instituição, portanto, com os mesmos direitos de seus colegas vestibulandos.

Verônica, 19 anos, estudante de Física, foi categórica ao afirmar que até mesmo a instituição os segregava conforme podemos constatar em suas falas:

[...] até hoje, sabe, eu sofro preconceito. Vocês tem visto isto aqui? Preconceito? Vocês têm visto? É porque eu até hoje, sabe aquela pasta que ganha, aquela pasta azul que ganha na hora da matrícula, até esse semestre eu não tinha essa pasta nem a carteirinha, aquela que é tipo um cartão magnético azul, até hoje eu não tenho.

Reginaldo, 19 anos, estudante de Engenharia de Automação relata que

– No principio foi muito difícil a situação. Alguns olhavam ‘tortos’. Cara esperto, entrou sem vestibular! Não sei o quê!!! A gente ralou bastante e tal... Mas ninguém sabe que lá no interior eu estudava ‘pra danar’! Eu fiz vestibular nas federais não passei, fazer o quê?

Verônica continua: *– Aí eu fiquei vindo uma três semanas. Um dia vem pra falar, outro pra trazer os papéis, outro dia vem para não sei o que... meio serviço público...*

Aí acontece que eu perdi um período, porque eu consegui o negócio do ProUni foi em fevereiro de 2005, mas até eles analisarem esses processo todo, e até eu fazer matrícula, eu perdi um período, aí a moça lá no CRA⁷ falou assim que eu poderia trancar, e no primeiro período não pode trancar, mas no meu caso eu iria trancar, porque tinha começado as aulas e iriam me colocar só em agosto de 2005.

⁷ Centro de Registro Acadêmico.

Com a exposição desses fatos minha intenção não é o de questionar a eficiência administrativa da instituição, o que me interessa discutir é como esses acontecimentos repercutiram nas relações desses sujeitos com a instituição, nas relações com colegas, professores e com os saberes. Eles podem nos ajudar a compreender a relação com o saber que estão construindo em seu percurso nessa universidade, nesse momento de implantação da política. Esses acontecimentos obrigaram alguns desses estudantes a começarem seus cursos apenas um semestre depois dos colegas admitidos na mesma época.

Foi interessante constatar que na medida em que conheceram o espaço da universidade e suas possibilidades, que tiveram outras experiências, esses estudantes refizeram sua visão do que antes lhes parecia inóspito. O mal estar em relação à instituição, segundo eles, transformou-se em um sentimento de receptividade e apóio. Falaram com grande prazer da biblioteca, de seu ambiente agradável e grande acervo, hoje apropriados por eles como algo seu, um espaço, um lugar onde se constroem e se inserem cada vez mais na lógica da comunidade acadêmica. Frequentam-na assiduamente, representando para alguns o único ambiente a que eles têm acesso, onde lhes é possível se concentrarem em seus estudos, onde não precisam responder às demandas de filhos, maridos, esposas, enfim. Destacaram o acesso ao grande número e variedade de livros que lá encontram como símbolo prático e verdadeiro da democratização do conhecimento. Mencionaram, também, os laboratórios de informática, que lhes oferecem computadores e impressoras que usam para digitar e imprimir seus trabalhos, o atendimento dos funcionários que viabilizam entre outros, os serviços acima citados e com os quais já não se sentem estranhos. E, ainda, os espaços direcionados exclusivamente aos estudantes como o Diretório Central dos Estudantes (DCE).

Verônica, assim se expressou em relação ao DCE.

– Igual tem ali no DCE, não é, eu nunca achei que a Universidade deixaria um departamento onde você teria condições de imprimir trabalhos, que teria um telefone à sua disposição se você precisar de usar, em caso de emergência, para um colega, para a família, então, nossa, eu senti em casa! Por enquanto eu não trocava a Puc por nada!

Além dos problemas na matrícula, eles tiveram por parte dos colegas que entraram através de vestibular, demonstrações de certa animosidade em relação à

sua entrada. Na percepção dos bolsistas, esses estudantes se sentiram roubados de seus direitos por perderem suas bolsas, pois o que aconteceu foi que elas que eram, até então, concedidas pela universidade através de uma política interna de distribuição, foram direcionadas ao ProUni gerando assim um grande descontentamento por parte daqueles que perderam seus benefícios. Disse um bolsista: “Fomos chamados de ‘filhos do Lula’”. Esses fatos, tais como passeatas dos colegas reivindicando suas bolsas de volta, comentários maliciosos sobre aqueles que haviam obtido as bolsas sem vestibular, levou-os a uma situação tal que muitos deles, por bom tempo omitiram aos seus colegas e professores, sua condição de bolsistas.

Diana narrou assim as suas impressões:

– Porque eles perderam a bolsa da PUC, porque a partir de quando entrou o ProUni a instituição não cedia mais bolsas, eles até nos contaram nas entrevistas, que ela parou de ceder bolsas e só tinha bolsa do ProUni. Então quem era ProUni era considerado intruso. ‘Você está com a minha bolsa, a bolsa que era minha você pegou’. Então, assim, você tinha aquela sensação de E.T (extra-terrestre), pôxa, o que estou fazendo aqui, sabe a sensação de estar num mundo que não é seu, você vai numa festa né, o pessoal te avisa que a festa é brega e você vai de luxo numa festa.

O sentimento de inadequação a esse novo mundo, trazido pela estudante, não se explica só pelas razões objetivas citadas, mas também por todas as expectativas alimentadas por ela quanto às grandes diferenças que encontraria ali, e que colocavam a universidade como um espaço em que viveria situações inéditas em relação ao seu cotidiano na escola até então. Diferenças supervalorizadas e que deveriam ser positivas.

Diana: – Gente, a gente imaginava um mundo totalmente diferente, a gente imaginava outro mundo, sabe gente totalmente diferente do que é realmente a faculdade, a gente imaginava professores lá, gente totalmente diferente, como é que eu vou dizer? Gente que ia falar coisas totalmente diferentes! A gente imaginava outro mundo, outra coisa, não um prosseguimento do estudo, mas mais aprofundado em uma determinada área, eu pensava que, sei lá, ia ter uma coisa diferente, a gente ia, como eu vou dizer, ter matéria diferente, às vezes, porque tenho matemática hoje, né, tenho um curso básico de português dentro da faculdade, tanto é que eu já aprendi isso, então ficava naquela sensação, eu pensava que ia ser tudo totalmente diferente do que está sendo.

Encantada que estava, e, diante dos saberes inimagináveis que esperava aprender na universidade, viu-se paralisada nos primeiros dias a ponto de não participar das aulas, fato inédito em sua trajetória escolar.

Diana: – Eu chorei nas três primeiras semanas, direto. Eu namoro e tinha medo de não dar conta. Meu namorado chegava lá em casa domingo, e eu chorava domingo o dia inteiro. ‘Warley eu não vou dar conta’, abria a boca e chorava, chorava, chorava, que eu não ia dar conta do conteúdo porque eu entrei duas semanas atrasadas por causa dos problemas na entrada, do atraso que teve na chamada, aí eu falava com ele: ‘Eu não vou conseguir’. Aí ele falava: ‘Di pára, você é guerreira, pára com isso’. – E eu chorava, não vou dar conta, não vou dar conta e fui prosseguindo...

Apesar de seus temores, logo nas primeiras semanas ela foi se apropriando da situação e suas expectativas se adequando à realidade, o que permitiu-lhe perceber o tanto que os saberes não lhe eram assim tão estranhos e, também, que nem todos os seus colegas estavam na universidade pelo que poderiam aprender, pela relação com os colegas e professores, com o curso que decidiram fazer. Observou que entre eles, muitos em nada correspondiam à sua expectativa pois tinham uma relação com o saber bem diferente do que imaginara. Diana assim se expressa em relação a essa questão:

– Eu pensava que todos os alunos eram competentes, inteligentíssimos, dedicadíssimos, enfim, eu estava tão longe deles! Depois de um tempo, percebi o quanto há de picaretas dentro da faculdade.

Cristina, por sua vez, ao tratar de suas expectativas, disse que não pensava na universidade, pois temia ser rejeitada pelos colegas.

– Acho que eu não pensava nisso, eu tinha medo, de, porque todo mundo falava: ‘É um curso da área médica’. Já tem esse estigma que é um curso da área médica, só tem gente que tem dinheiro e já tem esse preconceito, de falar que todo mundo que tem dinheiro não aceita as pessoas que não têm e era esse o meu medo, de não ser aceita.

Antes mesmo de entrar em sala de aula, Cristina já antecipava algumas situações que poderia viver com os colegas do curso de Fisioterapia, o mal estar, a discriminação de que poderia ser alvo.

Segundo Zago (2005), a condição do estudante e o curso que faz na universidade são aspectos a serem analisados para compreendermos os efeitos da

conjugação desses fatores no que ela denomina “mal estar discente”. Zago constatou em sua pesquisa que os cursos já são por si só seletivos, assim o status social do público varia segundo a área de conhecimento. Nesta pesquisa, o fato dos alunos não prestarem o vestibular coloca a questão da seletividade não mais na porta de entrada dos cursos, mas nas interações em sala de aula.

As expectativas de Cristina confirmaram-se. Ela encontrou uma situação diferente da dos demais bolsistas do ProUni que se sentiram hostilizados em função das bolsas que lhes foi concedida. A situação vivenciada por ela se relacionava à diferença entre classes sociais e também à grande competitividade presente na sala de aula, onde existem subgrupos que estão divididos em: os ricos e os outros. Essa divisão delimita claramente os territórios de cada grupo.

Ela explica como entendeu a situação:

[...] acho porque é a diferença de mundo mesmo em que a gente vive, porque, a gente não frequenta os mesmos lugares, não veste as mesmas roupas, não fala as mesmas coisas, então acho que a questão é mesmo de que, cada um vive num mundo diferente, e as pessoas não aceitam que as outras sejam diferentes daquele mundo que elas vivem.

– Eu acho que eles excluem a gente demais, entendeu? Às vezes as coisas acontecem na sala e a gente nem fica sabendo, aí de repente a gente fica sabendo, pela boca de outra colega. Ela vem e fala: ‘Ah!, vocês não ficaram sabendo?’ Igual essa coisa da comissão de formatura, sabe, eles nem quiseram se importar se tinha gente na sala que não tinha condição de pagar, entendeu? Eles fizeram, montaram a comissão, eles fizeram aquelas coisas super-caras e ponto. A gente quer o top e pronto acabou, não se importam se tinha gente na sala que não tinha condição de pagar aquilo. Foi definido e pronto.

A estudante relacionou o desrespeito dos colegas pelos seus direitos à condição social deles que pertencem à classe média alta e alta. Eles as discriminam, não as chamam para participarem das decisões que as afetam diretamente, pois uma formatura nos moldes em que está sendo planejada, as excluirá. Houve uma demonstração de poder evidente por parte dos colegas de melhor condição socioeconômica ao dominarem a situação, assim como, uma passividade por parte da entrevistada e de seu grupo que não tomaram uma posição em favor dos seus direitos à participação nas decisões.⁸

⁸ Até a entrevista em que esses fatos foram relatados a essa pesquisadora eles não tinham conseguido resolver a questão.

Sua perplexidade não se limitou às relações que interpreta como relativas às diferenças entre classes sociais. Trouxe também à tona outros acontecimentos que, a seu ver, parecem inadequados por se tratarem de relações entre colegas de curso que deveriam estar colaborando uns com os outros, para que todo o grupo crescesse e tivesse um bom relacionamento em sala de aula.

Cristina assim se refere à turma:

– Não sei, todo mundo, os professores falam: é uma excelente turma, eles tem ótimas notas, tem excelentes alunos, mas a turma é uma turma de muita dificuldade no relacionamento, que parece que a pessoa não partilha o conhecimento, entendeu? E existe até uma competição muito grande lá dentro da turma. Tem muita gente querendo ser 'destaque acadêmico', então há essa competição dentro da sala, de um querendo ultrapassar o outro.

Analisando a percepção de Cristina, podemos discordar da hipótese de que estudantes de classes sociais privilegiadas que, por seu poder aquisitivo, têm mais possibilidades de construir algumas competências sociais e, de que essas lhes facilitarão a assimilação da etiqueta requerida nas relações acadêmicas, não ocorre neste grupo.

A forma como esses seus colegas se relacionam em sala de aula significa uma dificuldade a mais para Cristina, pois ao que parece ela também compete com eles quando diz que teme demonstrar suas dificuldades, teme ser criticada ao se expor em sala de aula. Exige de si mesma a perfeição. Fez uma auto-crítica ao referir-se ao seu comportamento como aluna, disse que não é participativa, que pouco indaga ao professor sobre as suas dúvidas. Considera essa sua postura como dificultadora de seu aprendizado.

Aprender é uma relação entre duas atividades : a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja – sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma. Em termos simples: para apropriar-se de um saber, é preciso introduzir-se nas relações que permitiriam produzi-lo. (CHARLOT, 2001, p. 28)

A relação com os colegas aponta para a apropriação de um código de postura inerente às formas de relação que a universidade supõe e que nos remete também às práticas desses estudantes na relação com seus professores, com o aprender, com o saber-objeto.

Diana ao avaliar o seu desempenho acadêmico, tratou dessa questão, ou seja, das competências acadêmicas que os estudantes deveriam se apropriar para que se mantivessem na universidade e com as quais estava sintonizada. Segundo ela, era preciso que os estudantes demonstrassem que podiam entender o que estava sendo dito pelo professor, sua linguagem. Ao mesmo tempo ela reconheceu a força que essa condição lhes daria para que se incluíssem no universo acadêmico. Segundo Diana, para aprender, é necessário se aplicar ao máximo em suas atividades, se comprometer, estudar, ir além de apenas cumprir tarefas escolares, é preciso se concentrar naquilo que está aprendendo e, em um processo de interiorização, elaborar, construir algo seu. Ela prosseguiu explicitando o que considerava ser um “bom aluno”:

– Bom aluno não é aquele que fica calado o tempo todo, nem que aceita tudo que o professor diz, o bom aluno é aquele que tem argumentos no momento oportuno para discordar, sem ofender a pessoa, mas é aquele que também traz coisas novas, ele estuda e ele tem condições de dizer: ‘Há!, eu achei assim, assado, eu li o texto e interpretei diferente’. É aquele que não se cala no momento que ele tem que falar, eu acho que esse é o bom aluno, aquele que acrescenta pra todo o grupo, acrescenta pro professor, independente se ele conversa, se ele é bagunceiro, se ele dorme na aula, o bom aluno é aquele que acrescenta ao grupo, ao conteúdo, acho que esse é o bom aluno.

Diana considera-se boa aluna, sempre foi aplicada e bem sucedida em todo seu percurso escolar, desempenho que ela pretende manter. Por ter identidade com o curso que escolheu e comprometida com as obrigações inerentes a esse novo contexto, buscou encontrar seus pares, aqueles identificados com ela em seu compromisso. Atentos a certas dificuldades que enfrentam no seu dia a dia e que poderiam prejudicar sua participação nas aulas e seu aproveitamento das disciplinas, ela e seu grupo desenvolveram algumas estratégias. Em seu depoimento, Diana explica:

– É a gente tem um grupinho que é mais ou menos assim, não me deixa dormir na aula, então se está muito cansado, a gente começa a cochichar⁹ e um começa a cutucar¹⁰ o outro.

⁹ Dizer em voz murmurada, sussurrar.

¹⁰ Regionalismo Brasileiro. Tocar levemente (alguma coisa).

Então é aquela questão de um vigiar o outro pra não perder nem um segundo da aula, aí teve um dia que eu realmente estava quebradona.¹¹ ‘eu hoje não dou conta¹²!’.

O amigo disse: ‘Di, não Di, não dorme não!’

Aí fica mexendo na orelha pra gente não dormir, fazem de tudo.

Aí eu falei pra ele: ‘Nó, hoje a bateria acabou eu não estou dando conta’. Aí eu dormi o primeiro horário inteiro, acordei na hora do intervalo, precisei ser acordada. Mas a gente tem um combinado, de ninguém dormir na aula, então um acorda o outro pra não deixar dormir, então vai brincando, o outro fica com raiva, mas acaba aderindo porque é um combinado nosso.

A estratégia criada pelo grupo de estudantes, pelo suporte que uns dão aos outros para superar até mesmo as suas limitações físicas, traduzidas no cansaço depois de um dia de trabalho, nos faz pensar no argumento de Charlot de que a relação com o saber é inseparavelmente a relação com o outro. Na turma de Diana elas são relações de cooperação e de amizade construídas e traduzidas no apoio psicológico que se dão mutuamente, na passagem que pagam para o colega pra que ele não falte à aula. Mobilizados que estão, transformam suas dificuldades em formas criativas de enfrentamento do cotidiano, conforme a fala de Diana:

– Então é sempre um ajudando o outro a ir rompendo as barreiras, as dificuldades, a gente tem o hábito de sentar com um, sentar com o outro, fala assim, tá assado, não tá bom, aconteceu isso, aconteceu aquilo, então isso ajuda, isso funciona, porque a gente passa de segunda a sábado junto. Então são as pessoas que a gente passa mais tempo do que com a nossa própria família, então você cria um vínculo com as pessoas, a importância deles é pra esse tipo de apoio, porque, às vezes, a família não tem como dar, ou às vezes, a pessoa vem do interior, muita gente vem pra cidade pra estudar, então mora sozinho, então senta, conversa, dialoga, dá uma aliviada.

A estudante e seu grupo se enquadram naquilo que Parenti (2002, p. 85) trata por código de “etiqueta universitária”, ao se referir às posturas exigidas no ensino superior, traduzidas no comportamento desses estudantes pela dedicação, atenção e seriedade em suas atividades e que constituem uma das bases da relação com a universidade. Avalio que o esforço do grupo por se manter alerta, legitima o valor e o sentido que essa atividade, a aula, têm para cada um de seus integrantes, indicativo importante para a compreensão do processo de construção da relação com o saber desses sujeitos.

¹¹ Exaurida, exausta, extenuada, fatigada.

¹² Expressão que significa: não estou conseguindo, não estou agüentando.

A realidade cotidiana desses estudantes alerta-nos para o fato de que nossos sujeitos são, na sua maioria, trabalhadores que procuram compatibilizar as atividades acadêmicas com as atividades que lhes dão o seu sustento e, para alguns, também o de suas famílias. Essa situação nos reporta ao tempo que eles dispõem para se dedicar aos estudos, ao cansaço físico que têm de superar, para fazerem suas tarefas, para aprenderem, fatores essenciais quando analisamos os resultados desses sujeitos na escola, foi o que disse Antônio, 36 anos, estudante de Administração:

– A gente percebe que as pessoas que são do ProUni freqüentam mais, prestam mais atenção nas aulas, apesar de que a gente chega cansado, tem dia que a gente não consegue nem prestar atenção. Eu já cheguei na aula tive que ficar parado sem fazer nada, de cansaço.

Verônica que até a entrevista estava como monitora em uma disciplina do seu curso.

– No primeiro período, que eu ainda estava trabalhando não é, é... assim... eu tinha sete disciplinas, sete disciplinas, então não dava para estudar para as sete, porque eu trabalhava de manhã, estudava a tarde até sete horas da noite, chegava em casa já era tarde, porque eu moro lá em Venda Nova, e ainda tentava estudar alguma coisa, para dormir ainda e levantar cedo, então ficava aquela correria. Então assim... não deu para mim estudar sabe! Muita coisa eu tive que revisar nas férias, porque... uma matéria ou outra acabou passando batido sabe! Justamente pela falta de tempo!

Essas realidades nos indicam também outra questão crucial e que para os estudantes bolsistas tem sido a linha divisória entre prosseguir e abandonar seus cursos: a questão financeira.

É o caso de Diana que não tem encontrado dificuldades em assimilar os códigos e a linguagem acadêmicos, mas para ela como para a maioria absoluta dos estudantes que entrevistei, as dificuldades financeiras aparecem como um fator relevante. Encontrei algumas exceções, como a de Verônica, que está entre aqueles que conseguiram monitorias em seus cursos com direito à uma remuneração mensal e que por estarem parte do dia na escola têm mais tempo de estudar.

É importante frisar que a monitoria pode durar no máximo um ano por disciplina, o que significa dizer que ao final desse período se o estudante não tiver

outra disciplina em perspectiva e na qual haja vaga disponível, ele perderá sua fonte de renda para se manter na escola.

As dificuldades para a aquisição do material didático, representado pelo dispendioso xérox, o único meio disponível à maioria de acesso aos livros que deveriam adquirir, somado ao custo do sustento de suas necessidades mais essenciais, tais como o lanche e o transporte, significam um desafio, que para alguns, se transformam no final de seu sonho de fazer o ensino superior.

Todos os aspectos acima citados me parecem relevantes para colocar em questão a política que lhes dá a vaga na universidade sem levar em conta as condições mínimas para que possam nela permanecer . Além dos livros, me parecem igualmente importantes, o acesso a outras formas de saber e que são suplementares na construção do saber acadêmico tais como: revistas, teatro, cinema, galerias de arte, museus, shows, que estão ainda mais distantes de suas possibilidades, sem mencionar os limites que têm para investir em sua formação, como participar de congressos, conferências, ou qualquer outra forma atividade acadêmica.

Por todas essas questões coloco, mais uma vez, em destaque, a grande determinação e esforço de superação demonstradas por esses sujeitos ao cursarem o ensino superior, o que a meu ver ainda mais os valoriza, assim como indica a força do desejo que os mantém mobilizados e explica porque muitos conseguem concretizar seu objetivo de cursar o ensino superior, apesar de tantas forças contrárias. Essa valorização é possível e justificada teoricamente, pois nossa perspectiva é a de fazer uma “leitura positiva” da realidade desses sujeitos, o que para Charlot (2000, p. 30) significa prestar atenção ao que essas pessoas estão fazendo, conseguindo, o que elas têm e são, e não somente naquilo que lhes falta, nas suas falhas e carências.

Por essa razão é que não podemos esquecer das questões que envolvem a entrada e a permanência desses estudantes na universidade, de maneira a colocar outras possibilidades em discussão quando se trata do sentido que a universidade tem para cada um deles e que os faz dizerem:

Décio, 19 anos, está cursando Administração:

– As pessoas acham que porque somos pobres, somos menos inteligentes, temos menos capacidade, menos condições de cursar o ensino superior. E

não é nada disso, a gente apenas não tem acesso, não tem condições de pagar um curso superior, no mais a gente se esforça, temos inteligência e muito mais garra do que aqueles que podem pagar e que quando perdem uma matéria dizem: ah! Semestre que vem eu faço de novo. Não estão nem aí já que podem pagar..

Diana: – Eu acho que o ProUni é uma forma de mostrar que nós temos capacidade de estar aqui dentro sim, eu só consegui meu lugar na minha sala a partir do momento em que consegui mostrar que eu não estou aqui só pelo ProUni, porque se eu tivesse condição de pagar eu também estaria aqui, estudando e pagando pelo meu estudo. Nós, alunos, precisamos mostrar para o governo, para a sociedade que tanto nos discriminou que nós somos capazes sim de estar dentro de uma faculdade, de entender o que o professor está dizendo e de ir além do que está sendo proposto.

Alberto tem 19 anos e está cursando Ciência da Computação.

– É preferível sofrer preconceito aqui dentro que sofrer por estar lá fora. Eu prefiro sofrer preconceito, ouvir gozações, piadas, gente olhando torto pra mim do que eu não ter a oportunidade, do que continuar em casa sem ter essa oportunidade.

Essas expressões ecoam as experiências e vozes de muitos estudantes bolsistas e nos mostram o lugar da universidade como a oportunidade para que possam demonstrar suas potencialidades, sua capacidade de transformar sua realidade a partir das oportunidades a que tenham acesso, e, dessa maneira, ter o reconhecimento da sociedade. As aspirações de nossos estudantes traduzem o que Charlot quis dizer ao afirmar que

Toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com o mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. Mas qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros. (CHARLOT, 2000, p. 72)

Como seus colegas, para se manter na universidade Diana trabalha em dois lugares. Em um deles ela faz um estágio em que dava aulas pra crianças com dificuldades de aprendizagem. Essa rotina cotidiana e exaustiva tornou-se para ela mais um fator de mobilização em relação na universidade, pois quanto mais se sente sobrecarregada, mais ela se esforça, estuda, o que significou na prática que suas notas aumentaram. O diálogo com a pesquisadora a seguir expressa essa mobilização:

Pesquisadora: – *Por que suas notas aumentaram?*

Diana: – *Me esforço demais, quanto mais eu me sinto apertada, mais eu me esforço pra fazer as coisas, quanto mais eu vejo que as portas se fecham, mais eu busco arrombá-las pra passar. Sempre fui assim toda a vida.*

O envolvimento e a dedicação aos estudos são elementos estruturantes de seu processo na universidade. Ela transforma em sucesso os desafios que poderiam significar um baixo rendimento escolar. Sustentada pelo desejo de aprender supera as mais diferentes dificuldades.

O boletim de notas¹³ da estudante evidencia o seu processo na universidade:

TABELA 3
Boletim de notas

2005 / 1º semestre				
Disciplina	Aulas	Faltas	%Freq.	Nota
CULTURA RELIGIOSA I	66	1	98,48	92,00
FILOSOFIA I	64	2	96,88	88,00
HISTÓRIA E CULTURA CONTEMPORÂNEA	68	1	98,53	77,00
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	64	0	100,00	79,00
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO	66	0	100,00	88,00
PRÁTICA DE ENSINO: MÉTODOS E TÉCNICAS DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	66	0	100,00	98,00
2005 / 2º semestre				
Disciplina	Aulas	Faltas	%Freq.	Nota
CULTURA RELIGIOSA II	34	2	94,12	93,00
FILOSOFIA II	68	6	91,18	86,00
FUNDAMENTOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS SÉRIES INICIAIS	30	0	100,00	98,00
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	66	0	100,00	83,00
PRÁTICA DE ENSINO: LABORATÓRIO DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	60	0	100,00	90,00
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	64	0	100,00	79,00
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I	68	0	100,00	86,00
2006 / 1º semestre				
Disciplina	Aulas	Faltas	%Freq.	Nota
DIDÁTICA I	72	0	100,00	90,00
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	70	2	97,14	86,00
NARRATIVAS SAGRADAS	70	0	100,00	95,00
PRÁTICA DE ENSINO: LABORATÓRIO DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	60	0	100,00	92,00
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	64	7	89,06	94,00
SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO II	70	0	100,00	93,00
2006 / 2º semestre				
Disciplina	Aulas	Faltas	%Freq.	Nota
DIDÁTICA II	68	0	100,00	90,00
HISTÓRIA DAS TRADIÇÕES RELIGIOSAS I	64	4	93,75	86,00
METODOLOGIA E CONTEÚDOS BÁSICOS DE MATEMÁTICA	64	2	96,88	71,00
METODOLOGIAS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	64	6	90,62	94,00
POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	64	6	90,62	85,00
PRÁTICA DE ENSINO: LABORATÓRIO DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	32	0	100,00	99,00

Fonte: Sistema de gestão acadêmica da PUC-BH

¹³ Esse boletim de notas foi disponibilizado pela aluna à pesquisadora através de e-mail.

Seus resultados confirmam o valor que o “saber em si mesmo” tem para Diana, demonstrado na sua prática pelo investimento pessoal que faz para aprender. Ela usa de todos os tempos que tem disponível para estudar, até mesmo no trabalho, conforme seu depoimento:

*– Eu estudo à tarde na OAB.¹⁴ De vez em quando dá uma aliviada, dá pra dar umas lidas assim, dá pra descansar. Em casa também, no final de semana, sábado à tardinha, e no domingo, às vezes, né quando a gente está fazendo trabalho, então não tem aquele dia estipulado pra estudar, de tal hora a tal hora, sempre que dá aquele tempinho eu agilizo alguma coisa.
– Depois da aula eu vou para a biblioteca, adoro, fico, fico, fico lá no sábado, na hora que eu assusto tá na hora de fechar. Vou pra fazer trabalho, pra estudar, pra fazer pesquisa. Dia de sábado a gente fecha a biblioteca, é bom demais, é de praxe.*

Diana referiu-se também ao seu estágio como espaço de aprendizado.

– Sempre corri atrás do que era importante pra mim. E além de ter esse retorno, eu também tenho a questão da aprendizagem no estágio, isso pra minha carreira profissional vai ser muito bom.

Ela faz uma mediação entre o que aprende na escola e no estágio e a sua futura carreira, situação analisada por Charlot (1992) quando trata da relação que o sujeito estabelece entre o que aprende na escola e sua profissão como mais um dos elementos que alimentam sua mobilização na escola. Para a estudante, o estágio é uma extensão de seu curso, espaço em que através da experiência se apropriará de saberes veiculados na escola que estão diretamente ligados ao seu futuro profissional. Futuro que inclui também um Mestrado em Ciências Sociais.

Na última vez que tive notícias de Diana, soube que tinha conseguido uma vaga de monitoria em seu curso, acontecimento muito celebrado por ela.

Já a escolha de Cristina pelo curso de Fisioterapia foi um acidente de percurso, pois seu desejo era cursar Medicina. Por não compreender as regras do processo de seleção do ProUni, ao inscrever-se, não enumerou os cursos na ordem de sua preferência, sendo então selecionada para a Fisioterapia, o segundo que escolhera. Em seu relato, Cristina afirma:

¹⁴ Ordem dos Advogados do Brasil.

– Não era a Fisioterapia muito o meu sonho né, mais era isso mesmo, eu ter uma profissão, pra poder conseguir ajudar a minha mãe, poder dar uma vida melhor pra minha mãe, ajudar a minha vó, era esse o meu sonho.

Apesar de não ser o curso de sua preferência Cristina não perdeu a oportunidade que surgira, pois ele seria, também, um meio de alcançar seus objetivos. Inicialmente sua escolha não estava relacionada aos saberes proporcionados pelo curso, mas ao diploma. O sentido para cursá-lo estava ligado à possibilidade de ter uma vida melhor, de fazer um concurso público e ter alguma estabilidade financeira. Em suas palavras:

– Pra mim significa uma oportunidade né, para eu poder crescer na vida, pra mim é uma oportunidade.

Cristina anteviu na Fisioterapia, a possibilidade de realização de seus desejos, isto é, “boas razões” para cursá-lo o que a mobilizou, conforme nos explica Charlot:

Mobilizar-se é reunir suas forças, para fazer uso de si próprio como recurso. Nesse sentido, a mobilização é ao mesmo tempo preliminar, relativamente à ação (a mobilização não é a guerra) e seu primeiro momento (... mas indica a proximidade da entrada na guerra).

Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem ‘boas razões’ para fazê-lo.(CHARLOT, 2000, p. 55)

No entanto, o sentido do curso nesse momento ligado apenas à obtenção do diploma, modificou-se ao longo do seu processo de construção da relação com o saber, confirmando as palavras de Charlot, [...] o sentido da escola se constrói também na própria escola através das atividades que se desenvolvem. (CHARLOT, 1996, p. 55)

Uma das primeiras dificuldades que encontrou no curso foi na Bioquímica, matéria do primeiro período, atribuída por ela à falta de alguns conhecimentos que deveria ter aprendido no ensino médio.

Situações como essa enfrentada por Cristina, foi também mencionada pela maioria dos estudantes a quem pude ouvir. Segundo seus relatos algumas disciplinas que fazem parte do ensino médio não constavam nos currículos de suas

escolas, portanto, não tinham sido estudadas por eles, como se pode constatar através do depoimento de Reginaldo:

– [...] igual aos meus colegas que vieram de escolas aqui de Belo Horizonte que eu não conheço e tal, escolas que são consideradas muito boas, o cara tem uma base muito boa de escola. O professor chegava para dar aquele negócio lá... o professor de Cálculo I, no início de matéria, eu ficava lá assim, boiando, eles chegavam... – ‘Não, já vi isso aqui no segundo grau’. Estudando derivada, integral e eu nem sabia o que era. Eu tinha um colega meu que a gente viu noção disso no segundo grau, mas todos tinham vindo de escolas particulares de Belo Horizonte muito bem conceituadas. Então, tinha impasse mesmo... eu tinha colegas meus... a escola que eu fiz, a escola pública que eu estudei lá até o primeiro grau, ela não perde em nada para uma escola particular. A diferença parte do segundo grau em diante.

A defasagem em seus aprendizados e que aparece na relação com as disciplinas que cursam na universidade, causam-lhes grande estranhamento, expresso de várias maneiras, como na pergunta de Reginaldo:

– O que esse cara ta falando aí?

Aparece também na explicação de Verônica:

– Você se sente um peixe fora d’água. Você está acostumado com outra coisa, com outro ritmo. Você chega assim, você bate o olho e o professor começa a falar uma coisa que você não está entendendo.

A maneira que Cristina encontrou para resolver sua dificuldade com a Bioquímica, foi procurar o professor. Segundo ela:

– Esse professor, eu fui atrás dele, eu falei com ele:- Eu estou tendo muita dificuldade porque é uma coisa que eu nunca aprendi e a única coisa que ele falou comigo foi isso: – ‘Pega o livro e estuda’.

As palavras do professor obrigaram-na a buscar outros caminhos para lidar com a situação. Ele deixou bem claro para ela que não seria ele a chave para a resolução do problema, o que a impactou fortemente. Esse fato permitiu-lhe perceber uma descontinuidade entre a relação que tinha com a escola antes e a nova relação que deveria construir com a universidade.

A descontinuidade mencionada pela estudante foi tratada por Charlot (2005), ao analisar a relação com o processo de ensino-aprendizagem que as

escolas desenvolvem com os alunos. O autor argumenta que, no Brasil assim como na França,

para os alunos de bairros populares, é o professor que cria o saber na cabeça dos alunos, é o professor que tem a atividade no processo de ensino-aprendizagem, não o aluno. [...] Na lógica do aluno, se o professor explicar bem e se o aluno escutar bem, o aluno vai saber. (CHARLOT, 2005, p. 68-69)

Ao negar-lhe a ajuda esperada, o professor de Cristina colocou-a em xeque, o que a fez buscar outras formas de superar as dificuldades impostas por esta nova realidade com a qual tinha de lidar. A conduta do professor obrigou-a a rever seu posicionamento, sua lógica, suas práticas e a pensar nesse novo tempo, nesse novo papel, o de estudante universitária, pois a aquisição de um saber-objeto requer que o sujeito se instale na figura do aprender que esse saber requer. (CHARLOT, 2000)

Essa percepção fica muito explícita no relato de Cristina:

– Igual eu falo que, uma coisa que eu acho que eu não sabia fazer é estudar. Então eu sinto muita dificuldade é nisso, na parte de estudar, de pegar a matéria mesmo, porque eu acho que as escolas que eu frequentei eu não tinha esse enfoque ainda do estudo, de você buscar livros, de você não se prender naquilo que o professor fala, de você ter que ir atrás pegar um livro, estudar e isso é uma coisa que eu estou aprendendo lá, que eu tenho um pouco de dificuldade mas que eu estou conseguindo vencer. Porque eu acho, assim, nas escolas que eu estudei, a gente era muito focada naquilo que o professor falava e não ampliava muito e, na faculdade, a gente tem essa necessidade, porque o professor, de uma forma ou de outra, te obriga a fazer isso. Você não pode ficar apenas com aquilo que ele fala dentro de sala.

Cristina deixa claro que percebera que não seria se lamentando do que não sabia que obteria os resultados que precisava na disciplina, e que para aprender, não só a Bioquímica como todas as outras disciplinas, precisaria se empenhar, estudar, se engajar nas práticas acadêmicas de relação com o saber. Foi o que Cristina fez:

– Peguei o livro e estudei, eu ia muito às monitorias, fiz amizade com as monitoras, uma coisa que me ajudou muito também.

Essa atitude da estudante vai ao encontro das palavras de Charlot quando afirma: “Para que o aluno se aproprie do saber, para que construa competências cognitivas é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual, e que se mobilize intelectualmente.” (2005, p. 54)

O relato de Cristina a seguir evidencia essa mobilização:

– As pessoas comentam: – Ah você tem bolsa! Ah que legal! E eu costumo falar para as pessoas: – O mais difícil não é você entrar na faculdade, é você se manter dentro, porque a cobrança é muito grande! Então não adianta você entrar na faculdade... – Ah eu faço faculdade... eu faço faculdade... se você não tem empenho, se você não tem interesse de se manter, de estar aqui dentro, de buscar o que você precisa, não adianta você falar que está na faculdade, porque você não vai ficar aqui dentro se você não tiver o interesse de aprender.

No entanto, considero importante frisar que, se a postura do professor de Bioquímica representou um desafio que a mobilizou a buscar alternativas para superar as lacunas de sua formação anterior, poderia também, ter produzido um efeito imobilizador.

Cristina considera-se hoje uma boa aluna, mas acha que ainda precisa mudar alguns de seus hábitos. Ela me revelou que não estuda todos os dias, se autocrítica por isso, pois reconhece que deveria se dedicar mais:

– Bom, acho que é isso, você tem de se dedicar mais sabe, todos os dias estudando um pouquinho, cê tem que ir às aulas e prestar atenção e tem que buscar ampliar os seus conhecimentos.

Cristina compreendeu que por estar na universidade teria de se apropriar de novos códigos, normas, e de dominar uma nova linguagem que lhe permitisse inserir-se na relação com o saber, demandada pela universidade e pelos saberes do curso que escolheu. Esse entendimento mobilizou-a a engajar-se, a envolver-se mais com seu curso, transformando sua forma de vê-lo e atribuindo-lhe um outro sentido, um sentido relacionado aos saberes que ele representa, o que está expresso em suas palavras:

– Eu acho que é porque o curso da PUC, ele é muito voltado também para aquele lado humano e é uma coisa que eu gosto, é de mexer com pessoas. Então eles enfocam muito isso, você não ser só um profissional que vai tratar do indivíduo como uma pessoa que tem uma patologia, pronto e acabou. Eles te ensinam a ver as pessoas muito além disso. Você mexe

não só com aquela dor que a pessoa tem, você vai buscar a pessoa como uma pessoa mesmo. Acho que é por aí.

Nesse processo, a presença de um outro professor aparece como importante mediador de sua aprendizagem. Em uma perspectiva diferente do professor de Bioquímica, a relação com o professor de Cinesioterapia ajudou-a a atribuir sentido à sua disciplina, ajudou-a mobilizar-se para aprendê-la, não só pela sua didática, como pelas relações de cuidado que estabeleceu com seus alunos, como me explica Cristina no diálogo a seguir:

Pesquisadora: – O que mais te interessou no que você aprendeu, o que foi mais significativo?

Cristina: – A disciplina do professor Roberto, de Cinesioterapia.

Pesquisadora: Por quê?

Cristina: – Acho que é pelo jeito dele dar aula, a didática dele, pela forma que ele trata os alunos também.

Pesquisadora: Que forma é essa?

Cristina: – Ele não chega lá na frente, e: ‘eu sou professor’, vocês os alunos. Ele faz a gente ver a matéria de outra forma, assim, como a matéria dele tinha aula prática, então, era assim, a gente tinha mais contato, então ele estava ali, sempre junto, sempre disposto para o que a gente precisasse. A gente podia ir atrás que ele estava sempre disposto a ajudar e ele se envolvia com a turma.

Pesquisadora: – E como você se saiu na matéria?

Cristina: – Eu me sai bem, apesar de não ser uma matéria que eu mais gosto, por que é uma coisa mais voltada para a ortopedia, mas eu me sai bem.

A relação personalizada que esse professor estabeleceu com seus alunos representou para Cristina um importante diferencial que a mobilizou a investir mais na sua disciplina tendo como resultado um bom desempenho.

Charlot nos ajuda a entender essa situação quando analisa o que torna uma aula interessante. Segundo o autor, a relação de interesse do aluno com a disciplina está na dependência tanto da relação com o docente e quanto da relação consigo mesmo. Para o autor, estão superpostas, questões epistêmicas e de identidade.

No caso de Cristina o que pude perceber é que a atenção do professor reforçou a auto-estima da aluna. Sua atenção e disponibilidade contribuíram grandemente para que os conhecimentos trabalhados por ele fossem carregados de sentido para ela. Para aprender este saber, ela investiu, fez uso de si mesma como recurso, engajou-se nas atividades. O que estava fora, no incentivo do professor,

tornara-se pelo trabalho da aluna, uma conquista sua, mobilizando-a cada vez mais a investir nesse saber-objeto, a investir numa disciplina que a principio não fazia sentido para ela. A citação que se segue traduz muito bem esse processo:

A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo. Mas só há força de propulsão porque há força de atração: o desejo é sempre 'desejo de'; a criança só pode construir-se porque o outro e o mundo são humanos e, portanto, desejáveis. (CHARLOT 2000, p. 54)

A relação com o professor foi um dos elementos de mobilização e promoção do engajamento de Cristina na escola e com a produção acadêmica, o que sugere que para os estudantes, o incentivo dos professores, sua colaboração no enfrentamento das dificuldades acadêmicas, sua relação pessoal de proximidade, constituem-se como um valioso elemento para entendermos nossos sujeitos e sua relação com o saber.

Sabemos que a relação com o saber na escola vai além do cumprimento das atividades escolares exigidas para obter-se aprovação na disciplina, estende-se à compreensão de regras que estão implícitas na relação com o professor e que dizem respeito à concepção que este tem da relação professor-aluno.

Nessa perspectiva, Diana demonstrou sua compreensão das relações subentendidas nas regras “acadêmicas” ao dizer que a sua adaptação como aluna ao modo de funcionar dos professores, faria a diferença nos resultados que obteria nas disciplinas. Vejamos o diálogo a seguir:

Diana: – [...]. *tem muita gente sacana na faculdade, então você tem que aprender a pular miudinho ali pra você ir numa boa com o professor.*

Pesquisadora:- *Sacana como?*

Diana: – *Sacana que eu falo é assim, na sua frente é uma coisa, aquele professor bondoso, chega na nota ele te ferra. Nós tivemos muitos professores que fizeram isso com a gente, aí eu falei a gente tem que ficar esperta, a gente tem ido procurar os alunos do período seguinte né, que está na nossa frente, aí a gente pergunta como o professor é. Aí a gente fica esperta com o professor.*

Como Cristina, Diana referiu-se à relação com a professora de Sociologia como exemplo de uma relação prazerosa, que contribuiu para tornar o conteúdo da disciplina ainda mais atrativo. Assim ela fala da professora:

– A professora de Sociologia, 2° e 3° períodos de Pedagogia, era uma mulher fantástica que além do conteúdo (que ela sempre dava um jeito de ligar em outras matérias, na atualidade), era uma mulher que sabia como lidar com as dificuldades dos alunos. Ela dava apoio a cada uma de nossas habilidades, e não subestimava o conhecimento que cada um trazia consigo.

As qualidades que Diana destaca na referida professora nos remete a Charlot quando expõe sobre as relações dos estudantes com seus professores:

[...] são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. Uma vez mais a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação com o saber (o professor também, aliás). (p. 67)

Aspectos que muitas vezes não são considerados pelos professores como componentes importantes para o sentido que o saber por eles veiculado possa ter, fica bem caracterizado na fala de Cristina quando se refere ao que os professores podem representar para o aprendizado do estudante:

– Eles dificultam pelo fato deles não quererem saber o perfil da turma, não se envolverem, eles pensam, eu sou professor e pronto. Dão a aula deles, é aquilo e pronto, acabou. O que passa dentro da turma pra eles não faz diferença, eles não procuram saber.

Mas o professor, de acordo com Charlot (2005, p. 54), não terá nenhuma eficácia sobre o aprendizado do aluno se este não tem o desejo de saber e o desejo de aprender. O desejo de saber refere-se ao conteúdo do saber, enquanto que desejo de aprender refere-se à mobilização intelectual do sujeito que lhe exige esforçar-se, sacrificar-se, disciplinar-se.

O sujeito só aprende se dedicar-se, se estudar, lógica que faz todo sentido para os meus entrevistados. Eles que trabalham e que para estudar, abrem mão de seu fim de semana, do namoro, dos momentos de descanso junto à família, enfim, do tempo que seria livre para outras atividades. Eles dedicam grande parte desse tempo aos trabalhos acadêmicos, às leituras, à atividade de estudar.

Acreditam que só terão sucesso se investirem, só aprenderão se estudarem, crença esta fundamentada em suas histórias de vida cujas contingências sempre lhes exigiu muito para conseguirem as coisas, o que inclui sua manutenção da escola conforme se pode observar nos depoimentos a seguir:

Décio tem 19 anos e está fazendo o curso de Administração,

– Às vezes, os meus colegas de sala questionam por que eu leio tanto, dizem: ‘larga isso aí vamos zoar’. Mas eu prefiro me concentrar naquilo a que me propus fazer. Valorizo a oportunidade que estou tendo e me agarro a ela com unhas e dentes, tenho a consciência de que se perder essas oportunidades talvez nunca mais possa sequer passar na porta de uma universidade.

Sandra, estudante de Direito, casada, trabalha o dia inteiro:

– Eu tive muitos elogios dos meus colegas por que eu trabalho o dia todo e leio todos os textos que tenho que ler. Os meus colegas dizem que eu estudo demais. Às vezes me chamam pra balada porque eu estudo demais e eu digo que não, que vou continuar lendo.

– A gente valoriza mais o nosso tempo. O cansaço impede a gente de absorver os conteúdos. Tem que estudar em todo o tempo disponível senão a gente não dá conta não.

O valor que dão à oportunidade de fazer o ensino superior os faz exigirem muito de si mesmos, no sentido de se auto superarem nas mais diferentes situações que os põem à prova, o que é perceptível nas palavras de Diana:

– Eu acredito que a palavra de ordem dentro da faculdade para todos os alunos e principalmente para a gente, é superação. É superar aquilo que te colocam como barreiras, se você tem de tirar 75% eu me esforço para tirar 80%, acredito que vocês também se esforcem pra tirar 80%. Mas a palavra de ordem é auto-superação, superar dificuldades, superar madrugada, superar ônibus lotados, superar todas as dificuldades que te impuseram até hoje.

Os desafios enfrentados por Diana nos remetem ao que Charlot trata por “relação identitária com o saber”, dimensão em que explicita que a auto-imagem do sujeito sempre está em jogo quando se aprende.

Vimos até aqui, através dos processos construídos por alguns dos entrevistados em seus percursos na universidade até aqui, que muitas coisas se modificaram na vida desses estudantes, mudanças subjetivas e objetivas. Com isso, quero dizer que a relação com esse novo mundo, com novos saberes, com outras exigências, com outros códigos, o que aprenderam, significou para aqueles que

entrevistei dar novos sentidos ao que já conheciam, ampliar os seus horizontes .As palavras de Diana ilustram a amplitude dessas mudanças:

– Eu não sei, acho que é legal poder rever tudo isso e ver onde nos estamos hoje. Desde o sentar e esperar ser atendido e dizer pra você que ainda não se sabe o que vai ser feito dos alunos do ProUni, até você se postar de pé diante da sua turma e apresentar um trabalho, apresentar um projeto, eu já fiz pelo menos três projetos. Acho que a sua cabeça muda, o seu pensamento muda, se passa a estudar, você passa a ver as coisas com outros olhos, e eu acho que esse crescimento vem a partir desse querer romper com aquilo que é passado, romper com aquilo que te faz ser ignorante, achar que você sabe demais. E eu acho que na faculdade, o primeiro impacto que eu tive foi com a filosofia, só sei que nada sei, e você chega àquela conclusão de que, a partir do momento que você tem a humildade de reconhecer, só sei que nada sei, você vai buscar. Só tem uma coisa, se você vai buscar saber alguma coisa, você vai mudar, vai mudar a sua história e a história de quem está à sua volta. Os meus pais são um exemplo vivo disso, são pessoas que hoje se preocupam, mamãe assiste um programa e me conta pra eu não ficar fora do mundo. Eu acho isso legal, porque criou uma integração muito legal em casa. Eu acho que a faculdade em si veio pra ajudar, pra ajudar a superar o relacionamento dentro da família. Nossa, não dá nem pra falar, a importância de estar aqui dentro, de ter...

Ao se tornarem mais críticos de sua realidade, percebem não só seus limites, mas também, as mudanças que elas podiam fazer e as que ainda não conseguiram.

Nessa perspectiva foi interessante observar as mudanças no olhar de Cristina e seu posicionamento diante das experiências que tem tido na universidade, constatação que fiz, pois, a entrevistei em dois momentos diferentes de sua vida acadêmica.

As dificuldades que ela superou, em relação à apropriação dos conhecimentos científicos, estão também representadas na relação com os outros e consigo mesma. Ela construiu meios de lidar com as situações que a princípio lhe pareciam intransponíveis e insuportáveis. Essa construção referiu-se não só à aquisição dos saberes-objeto, mas, também, de outros saberes. Ou seja, à partir do seu investimento, da reflexão sobre si mesma, ela pode estabelecer relações com seus colegas, senão prazerosas, produtivas, do ponto de vista das habilidades relacionais necessárias à um aluno confrontado com o cotidiano da sala de aula. Ela não concorda com a forma como seus colegas se relacionam com aqueles que não são de seu grupo social, mas isso não a tem impedido de enxergar outras formas de

enfrentar essa questão, mesmo que os colegas ainda ajam da mesma maneira para com ela e seu grupo.

Está cada dia mais consciente de que precisa mudar suas práticas de estudo tendo em vista as responsabilidades que terá de assumir na sua profissão e o aprofundamento que essa requer. Cristina se deu conta da dimensão social do conhecimento com o qual está comprometida e do investimento que esse compromisso demanda. Como se pode constatar através de suas palavras ao referir-se à sua profissão:

– [...] porque eu acho que agora a responsabilidade é muito maior, quando eu sair dali (da universidade) vou ter uma profissão, eu vou lidar com pessoas, acho eu que é uma coisa assim muito além...

Ela resumiu assim a avaliação de seu processo até aqui.

– Eu também senti grande diferença de quando eu entrei e agora. Até as pessoas começam a olhar para você diferente. Eu percebi que... eu comecei a aprender muita coisa, a crescer como pessoa, eu acho que a lente da gente se abre. Quando você vem para uma universidade o mundo é muito maior do que aquele que você está acostumado. Então acaba que você aprende, você amadurece. Então, assim, você começa a perceber que você tem grandes possibilidades que você não imaginava que você tinha. Então eu comecei a perceber... até as pessoas começaram a notar, porque a gente muda, a cabeça muda. Até outro dia alguém comentou alguma coisa, aí a... sobre mim, aí falaram assim: – Ah ela mudou, agora ela está convivendo com gente diferente, a pessoa muda mesmo! Eu senti essa diferença! Eu acho que eu cresci muito como pessoa aqui dentro!

Também para Antônio, a experiência na universidade, seu empenho na apropriação dos saberes, seu desejo de se tornar um universitário, exigiu-lhe desenvolver novos hábitos, como o da leitura, construção embalada pelo seu desejo de aprender.

Para ele, a universidade representa a oportunidade de melhorar seu domínio da linguagem escrita, a partir da prática cotidiana de escrever, está construindo uma visão crítica, está aprendendo a enxergar os seus erros, deficiências e, com isso, tem melhorado a cada dia o seu texto, a sua compreensão do que lê, do que estuda, o que está lindamente traduzido em suas palavras:

– A gente começa a perceber a escrita, por exemplo, alguma coisa que você vê errado você começa a questionar, você já começa a observar com 'olho próprio'.

O papel central da linguagem para que o estudante construa sua relação com o conhecimento científico, é mencionado também por Parenti (2004, p. 139) em sua tese.

Outra estudante, Sandra, menciona também essa conquista:

– Eu sinto também, Glória, que a gente que vem de classe desfavorecida a gente tem dificuldade de se expressar, português bem fraquinho. Como é bom saber que outro dia eu peguei a minha prova e me perguntei: – Será que foi eu que escrevi? Eu assustei com aquilo que eu escrevi, olha como eu melhorei a escrita né, o vocabulário, é legal isso...

Para Antonio, estar conseguindo manter-se na universidade é uma conquista que representa um salto qualitativo na sua vida, na sua história. Fazer um curso superior ampliou a sua visão de mundo, o fez falar melhor, se desembaraçar, ter coragem de se expressar. Com todas as dificuldades que enfrentou para estudar, sua origem pobre, o esforço em fazer o supletivo e imediatamente entrar na faculdade, sente-se hoje fortalecido pelas conquistas que está obtendo. Sua auto estima cresceu, o que torna evidentes mais uma vez os aspectos social e identitário da relação com o saber conforme afirmação de Charlot:

[...] aprender é mudar, formar-se é mudar. Não se pode aprender sem mudar pessoalmente, porque se eu estou aprendendo coisas que têm um sentido, vou mudar a minha visão de mundo, a minha visão da vida. (CHARLOT, 2005, p. 71)

Tanto Antônio, quanto Cristina mencionaram que as mudanças que perceberam nas suas relações sociais com a comunidade, amigos, colegas de trabalho, depois que se tornaram universitários. Notam que agora as pessoas os vêem de forma diferente, os reconhecem por sua conquista, são hoje fonte de inspiração e força para outros que também desejam fazer um curso superior. O depoimento de Sandra traduz o alcance de sua conquista:

– Na minha comunidade foi muito bom, por que hoje as pessoas me olham e pensam: ela foi capaz então eu posso. No mesmo meio que o meu as pessoas podem acreditar que também podem chegar lá, eu dou a maior força, acho que é o caminho para a gente levar muita gente.

Em uma direção diferente, alguns estudantes mencionaram algumas situações em que perceberam um certo distanciamento entre eles e algumas das pessoas de seu convívio, de sua comunidade, que comentam que eles mudaram de comportamento, que estão mais arrogantes por estarem na universidade. É o que relatam Gabriela e Verônica a seguir:

Gabriela: – Quando o curso é bom e você gosta não é, você acaba vivenciando... Com certeza! ... você adquire aquilo, você absorve aquilo para sua vida. Então se você está satisfeita, se você está gostando, você quer passar isso, você quer passar para as pessoas que você está satisfeita. Sem querer você acaba falando sobre o seu curso, sobre as disciplinas, algum assunto, igual assim, acho que no meu caso, é mais fácil, porque como é Comunicação e Publicidade, às vezes assistindo televisão, você vê uma campanha legal você fala: – Nossa que bacana, e tal... aí você começa a falar algumas coisas aí as pessoas: – É, agora você acha que está podendo! – Dá uma notícia não é, que não podia dar! As pessoas falam: – Ah, agora só porque você faz faculdade você acha que você está podendo...

Verônica: – E tem colegas minhas que, por eu estar fazendo faculdade, quando você chega e começa a comentar sobre a faculdade e tudo, você sente que a pessoa fica assim um pouco humilhada sabe! Tipo assim: – Nossa, fulana chega e só sabe falar de faculdade... só sabe falar de faculdade... só porque eu não faço! Sabe! Fica até uma coisa chata assim. Então, às vezes, você quer mostrar o curso, você quer incentivar a pessoa para também ela vir para esse mundo da faculdade e tudo, mas tem muitas pessoas que interpretam de outra forma, se sentem para baixo só porque você está fazendo faculdade.

No intuito de compreender o estranhamento que os estudantes estão sentindo, fiz uma analogia entre esses fatos e o que Charlot (2005) mostra em seus estudos quando trata do sofrimento e do orgulho que pode significar para uma família as mudanças que acontecem com os filhos por estes terem acesso à escola, onde aprendem uma outra língua, outras regras, outra cultura e, assim, passam a ver a vida de outro jeito, a ter interesses e perspectivas de vida diferentes das dos seus pais. De acordo com Charlot (2001, p. 71), “aprender é mudar, formar-se é mudar”. Essas mudanças podem significar um rompimento com aqueles que não passaram pela mesma experiência. Parece que é essa a situação de nossos estudantes, pois a universidade é para eles motivo de orgulho, possibilidade de uma vida melhor e, ao mesmo tempo, significa que eles mudaram, mudança que viram refletida nos olhos de seus amigos e colegas de bairro de comunidade, que os percebem como diferentes, como pessoas que estão em outro lugar, que agora

freqüentam outros grupos e falam de outras coisas. Apontam para seus comportamentos, para demonstrarem a distância que está posta entre eles.

O que nos faz lembrar as palavras encorajadoras do mestre Cury (1985, p. 31):

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho pretende contribuir para a discussão do processo de democratização do ensino superior. Ele mostra que além dos aspectos político – econômico – social do ProUni, é importante dar especial atenção às questões que dizem respeito à subjetividade dos estudantes que são beneficiados pelo programa. Com isso, queremos dizer que além do acesso ao ensino superior, existem outros pontos merecedoras de reflexão no que tange aos bolsistas dentro das instituições, tanto no que se refere as relações acadêmicas que estão construindo quanto às contingências que enfrentam para se manterem na universidade.

Nesse sentido, meu objetivo foi investigar na universidade o processo vivido por alguns estudantes na construção da relação com o saber, inquietação que surgiu á partir da minha prática docente.

A pesquisa revelou entre outras coisas, que não é possível compreender a relação com o saber dos entrevistados se não virmos esse momento como parte de uma construção histórica, pois se trata de um processo que se iniciou antes de suas entradas na universidade. Tanto nas entrevistas individuais quanto no grupo, foi possível captar que em suas histórias escolares há indicativos de que, a relação que os alunos bolsistas estabeleceram com a escola, com os saberes, pares e professores no ensino fundamental, foram estruturantes e que interferem na qualidade de seu processo hoje . Isso significa supor que as experiências escolares anteriores terão grande influencia sobre os resultados dos estudantes na universidade.

Nessa direção, a pesquisa permitiu-me confirmar a importância dos professores como mediadores da relação entre os estudantes e a academia. Os estudantes deram ênfase principalmente àqueles que lhes possibilitam a descoberta do prazer de aprender, de estudar. Significa dizer, que os professores podem ser agentes de mudança, se suas práticas incentivam os alunos a refletirem sobre si mesmos e suas posturas enquanto estudantes. Como emissários do conhecimento dentro das instituições são facilitadores da inserção desses sujeitos nas relações demandadas pela cultura acadêmica. Suas práticas em sala de aula, ao mesmo tempo que os incentivam na busca de conhecimentos, reconhecem suas

potencialidades, fortalecem suas auto estimas. Ambos, diretamente relacionados à manutenção do investimento dos estudantes em suas atividades escolares, assim como aos seus aprendizados.

Concomitantemente, os estudantes bolsistas colocaram também em questão o modelo de aluno que aprenderam nas escolas de ensino fundamental e médio. Nessa referência os alunos são receptores de saberes, diante dos quais não se sentem sujeitos, com os quais não estabelecem sentido. Não se sentem implicados. Assim, os alunos não aprendem a estudar, pois, esta é uma atividade que envolve investir-se, fazer-se instrumento, responsabilizar-se pelo seu aprendizado.

As experiências trazidas pelos estudantes entrevistados nos dão também mais elementos para uma outra discussão. Ela se refere à preocupação que tenho e, acredito seja também a de alguns colegas de docência, de compreender por que tantos indivíduos não se sentem mobilizados em relação à escola e ao que ela pode lhes oferecer. Como já destaquei anteriormente, o professor tem um papel importante nesse processo, pois o investimento nos estudos, o prazer do alunos em estudar está ligado diretamente ao sentido que atribuem ao que estão aprendendo, ao interesse que despertam o que os coloca em movimento para se engajarem em atividades que lhes permitam aprender. As estratégias docentes para a apresentação de suas disciplinas tem uma relação estreita com o interesse que despertam, o que pode ser um indicativo para repensarmos em nossas práticas em sala de aula.

A pesquisa aponta ainda para as expectativas que os estudantes tem em relação à universidade. Estas estão relacionadas não somente às portas que acreditam, serão abertas pelo diploma que obterão e que lhes permitirá conquistar melhores oportunidades. Relacionam-se também, à possibilidade de aprender saberes que os inserirão em relações de saber valorizadas pelo mercado de trabalho e pela sociedade. Assim como, ao reconhecimento de suas comunidades de origem.

Muitos deles são pioneiros em suas famílias a fazer um curso superior.

A universidade é um desafio ao qual estavam ansiosos por enfrentar como um caminho para que demonstrem à sociedade que o fato de serem jovens de

classes populares não os impossibilita no aprendizado de outros códigos, saberes, próprios da cultura acadêmica.

Desafiam positivamente, àqueles que os vêem como incapazes a acompanharem seus resultados na universidade.

Nesse sentido, o orgulho dos seus pais por vê-los na universidade, mobiliza-os a investirem, a superarem os obstáculos mais diversos que surjam nessa caminhada.

Os dados revelaram que alguns estudantes bolsistas encontram dificuldades no início do curso. Alguns nas disciplinas que dependem de conhecimentos prévios obtidos no ensino médio, outros também na compreensão da linguagem e produções acadêmicas. Eles têm superado esses problemas, pelo esforço e compromisso com que se dedicam aos estudos, às atividades e pelo alto nível de exigência que tem com eles mesmos. Não nos detivemos na análise dessas dificuldades, porém estas podem ser objeto de estudos de outras pesquisas.

Entendo que a universidade significa para esses alunos a descoberta de outros mundos. No relacionamento com colegas exploram outros espaços sociais, o que além de ampliar-lhes os horizontes, mudam sua forma de ver a si mesmos e aos outros. Com efeito, tornam-se sujeitos, críticos de sua própria realidade. Assim, querem fazer algo com aquilo que aprenderam, desejam participar como cidadãos dando sua contribuição para a sociedade em que vivem.

Esses fatos indicam que os estudantes podem ir além de suas expectativas quando têm acesso ao conhecimento. A constatação das possibilidades que a educação representa para quem tem acesso a ela fortalece iniciativas como a do ProUni, que democratiza a inserção no ensino superior e, com ele ao conhecimento, instrumento fundamental para a construção e manutenção de uma sociedade que se pretenda democrática.

Nessa direção, confirmei meus pressupostos de que no espaço da universidade há discriminação social, assim como há por parte de alguns dos discriminados um posicionamento que lhes é peculiar no enfrentamento da situação. Essa questão emergiu no cotidiano da sala de aula, em um determinado curso, nas relações entre pares de condições socioeconômica diferentes. Entendo que a discriminação seja uma das principais questões a serem equacionadas quando se trata da democratização do ensino superior. Nesse cenário, a universidade deve

merecer ainda mais destaque, pelo papel social que desempenha, pelo espaço que é, por excelência, de discussão e produção de conhecimento, podendo assim, trazer grandes contribuições a essa discussão.

Uma outra questão que se fez presente nesse trabalho diz respeito aos recursos financeiros necessários à manutenção dos estudantes bolsistas na escola. É

fato que grande parte deles precisa trabalhar para obter o seu sustento. Essa constatação coloca em questão não apenas ao ProUni como também, toda a estrutura do ensino superior que recebe estudantes que trabalham e, que, por isso não tem a condição de se dedicar aos estudos da maneira como lhes exige um curso universitário. Acredito que devemos buscar respostas para essa realidade que se impõe: Como pensar a educação levando em consideração uma grande maioria de estudantes trabalhadores que hoje estão na universidade, ou que pretendem nela ingressar? Até quando insistiremos em atribuir aos indivíduos os problemas de todo um sistema?

Esta me parece uma lacuna nas estratégias criadas pelo governo para a democratização do ensino superior e que envolve o ProUni. Conceberam um programa que oferece bolsas de estudo, oportunidade para muitos de fazer um curso superior, sem no entanto, prever as condições necessárias para tal. Sabemos que, além da falta de recursos que supram suas necessidades cotidianas dentro e fora da universidade, precisam de um esforço sobre-humano para estudar, para aprender. Não serei eu, a(o) primeira(o) nem a(o) última(o) dos pesquisadoras(es) a atentar para essa discussão. Sei que ela nos remete a algo muito maior que a própria educação.

Com todos esses fatos pude compor um quadro que demonstra que estudantes de classes desfavorecidas podem ser excelentes alunos na universidade. O desejo que têm de aprender, de serem bons alunos, de corresponder às expectativas de suas famílias e da sociedade, mobiliza-os a enfrentarem os maiores obstáculos, seja na relação com as disciplinas, com os professores, colegas e consigo mesmos.

Para corroborar com essas constatações, trago uma nota divulgada no MEC à respeito da *performance* acadêmica dos estudantes bolsistas o ProUni na PUC Minas.

Bolsistas do ProUni têm boas notas na PUC de Minas.

Pesquisa realizada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais revelou que a média das notas dos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) é maior que a dos demais: 74,7 pontos, contra 71,2. Conforme a pesquisa, 36,4% dos alunos beneficiados alcançaram notas entre 70 e 80 e 32,4%, entre 80 e 90. Somente 3,7% fizeram menos que 50 pontos. Os dados apontam ainda que 77,2% desses estudantes foram aprovados em todas as disciplinas. Apenas 2,1% foram reprovados em mais de três matérias.

Assim sendo, a despeito de todas as limitações que esse trabalho tenha, e que suponho sejam inúmeras, espero ter colaborado para a ampliação do campo de estudos que visa os estudantes provenientes de classes populares na universidade, e também ao ProUni.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARROS, H. H. D. **Financiamento estudantil**: estudo da Consultoria Legislativa. Câmara dos Deputados. Brasília. DF, set. 2003. 6 p.

BECKER. S. Howard. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti. **Ensino superior privado, relação com o saber e reconstrução identitária**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Caixa Econômica Federal. **Relatório de administração**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: < <http://www.cef.gov.br> > Acesso em: 5 set. 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Projeto de lei que institui o sistema especial de reservas de vagas para estudantes egressos de escolas públicas**. Brasília, DF: MEC, 2004a.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Informativo do MEC**. Brasília, DF: 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Mapa da educação superior**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2004. 85p.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **PROUNI – Programa Universidade para todos**. Brasília. Disponível em <<http://www.presidencia.gov.br>> Acesso em: 18 jun. 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João F. de. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p.47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, Bernard. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p.15-31.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Entrevista a Jaime Giolo. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 159-178, jul./dez. 2003.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CONSTANTINO, Marta Salomon L. Filantrópica ganha R\$ 839,7 milhões de incentivo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 de abril de 2004. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/>. Acesso em: 15 de maio de 2004.

CUNHA, Luís Antonio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 606p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. F.; OLIVEIRA, J. F. Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. **Pro-Posições**, Campinas, v.15, n. 3 (45), p. 91-115, set./dez. 2004.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

GENRO, Tarso. Público, gratuito e de qualidade. Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação Social. Site do MEC. **Jornal do Brasil**. Disponível em: www.mec.gov.br/reforma/artigos2004. Acesso em: 6 dez. 2004.

GENRO, Tarso. Uma reforma que interessa a todos os Brasileiros. Assessoria de Comunicação do Ministério da Educação Social. Site do MEC. **Jornal Valor Econômico**. Disponível em: www.mec.gov.br/reforma/artigos2004. Acesso em: 11 mar. 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANCIBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, (45), p. 75-90, set./dez. 2004.

MANN, Peter H. **Métodos de investigação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, João F. de; MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. **A educação como direito social: perspectivas de universalização do acesso ao ensino superior gratuito**. 2003. (mimeo).

PINTO, J. M. R. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004.

PINTO, J. M. R. Um fundinho chamado “fundão”. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas: Autores Associados; Goiânia: UFG, 1999.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS – PUC MINAS. **Perfil sócio-econômico dos bolsistas do ProUni da PUC Minas**. Secretaria de Ação Comunitária e Divisões de Apoio Comunitário da PUC Minas. Belo Horizonte, 2007.

PORTES, Écio Antonio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. UFMG, Belo Horizonte, 2001.

SAMPAIO, Maria Helena. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SESu – Secretaria de Educação Superior. **ProUni – Perguntas frequentes e respostas simples**. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/sesu. Acesso em: 19 ago. 2007.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SOARES, Maria Susana Arrosa *et al.* **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. 304 p. (Biblioteca Anísio Teixeira Estudos).

VIANA, Maria José B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade.** Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. UFMG. Belo Horizonte, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília P.; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação.** v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)