

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FERNANDO EDUARDO MESADRI**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS:**  
**A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO**  
**SUPERIOR.**

**CURITIBA**  
**2008**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**FERNANDO EDUARDO MESADRI**

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS:  
A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.**

**Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Lourdes Gisi**

**Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação**

**CURITIBA  
2008**

M578p  
2008

Mesadri, Fernando Eduardo  
Políticas educacionais : a trajetória de estudantes para o acesso à  
educação superior / Fernando Eduardo Mesadri ; orientadora, Maria  
Lourdes Gissi. -- 2008.  
169 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,  
Curitiba, 2007  
Bibliografia: f. 160-164

1. Educação e Estado. 2. Educação – Aspectos econômicos. 3.  
Educação -  
Aspectos sociais. 4. Ensino superior. I. Gissi, Maria de Lourdes. II.  
Pontifícia  
Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em  
Educação.  
III. Título.

CDD 20. ed. – 379

Aos estudantes que enfrentam dificuldades de toda ordem,  
a ponto de interromper ou impedir a conclusão de seus estudos.  
Em especial, aos estudantes participantes desta pesquisa e  
que corajosamente reconstruíram sua história de vida,  
tornando possível este estudo.

*Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o cursus, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar (Bourdieu, 1998, p. 41).*

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação as dificuldades de acesso e permanência na educação superior de estudantes provenientes de classes menos favorecidas economicamente. Na educação superior ocorre a transmissão de um saber elaborado e construído historicamente, regido por um conjunto de termos próprios da ciência e caso o estudante não esteja familiarizado com esse contexto cultural, irá se defrontar com inúmeras dificuldades. Essas dificuldades de acesso ao capital cultural acentuam sobremaneira as diferenças existentes entre as classes desfavorecidas e as dominantes, e, dessa forma, o percurso escolar torna-se muito penoso, o acesso à educação superior nem sempre é possível, e quando ocorre, os estudantes, ainda enfrentam dificuldades para conseguir concluir seus estudos. Assim sendo, este estudo tem como objetivo analisar as políticas educacionais para a educação superior e as dificuldades existentes ao acesso e à permanência nesse nível de ensino. Para este estudo foram utilizadas as contribuições dos seguintes autores: Pierre Bourdieu (1964, 1983, 1992, 1997, 1998, 2005), Karl Marx (1985), Paulo Freire (1997), Thomas Gounet (1999), Claus Offe (1984), Antônio Gramsci (1991), Dermeval Saviani (1980, 1992, 1999, 2003), Raymond Williams (1992), Bernard Charlot (2005), Luiz Antônio Cunha (1986), entre outros. Trata-se de um estudo elaborado a partir do método História de Vida com característica autobiográfica. O critério para a escolha dos estudantes investigados foi a condição sócio-econômica dos mesmos. O método utilizado permitiu deixar os estudantes livres para reconstruírem suas vidas até os dias atuais, ressaltando os acontecimentos ou aspectos que mais interessavam à pesquisa, neste caso a trajetória escolar desde o ensino fundamental até a educação superior. Os resultados revelam a fragilidade histórica do ensino superior em nosso país. Sua concepção nunca esteve voltada para a formação da grande maioria da população; ao contrário, os benefícios sempre incidiram sobre as elites econômicas privilegiadas e minoritárias. Como a educação superior nunca foi prioridade, as políticas relativas ao acesso e à permanência são mínimas, recentes e compensatórias e, como tal, se constituem em ações paliativas de curto prazo e não exatamente em uma efetiva solução do problema. Portanto, para estudantes provenientes de classes menos favorecidas terem acesso ao ensino superior e nele se manter, como é o caso dos estudantes que participaram da pesquisa, exige um esforço sobre-humano e a busca de estratégias de manutenção, mesmo que a universidade seja pública, pois a necessidade de trabalhar é notória. Em sendo instituição privada é imperiosa.

Palavras Chaves: Políticas educacionais. Acesso. Permanência. Educação Superior. Desigualdades sociais.

## ABSTRACT

This study focuses on the investigation of the difficulties for lower social class students to enter and remain at college levels. The knowledge transmission at these higher levels is built and developed historically, ruled by a set of specific science terms. When the student is not familiar with this cultural context, he will face many difficulties, which stresses the differences between the lower and higher social classes. Therefore, the studies up to college become very hard for the lower classes and when it is reached, it is still difficult to complete it. This study aims to examine the educational policies for college levels and the difficulties to reach and remain at it. This research was based on the following authors: Pierre Bourdieu (1964, 1983, 1992, 1997, 1998, 2005) Karl Marx (1985), Paulo Freire (1997), Thomas Gounet (1999), Claus Offe (1984), Antonio Gramsci (1991), Dermeval Saviani (1980, 1992, 1999, 2003), Raymond Williams (1992), Bernard Charlot (2005), Luiz Antonio Cunha (1986), among others. The starting point of the study was the use of the life story technique with autobiographical characteristics. The criterion for the student's selection was their social-economic condition. The chosen method allowed students to feel free to narrate their lives until the present day, highlighting the most interesting events or issues for the research, in this case, their school life from elementary school until college. The results show the historical fragility of college education in Brazil. Its design has never focused on the education of the majority of the population. On the contrary, the benefits always focused on the economic elites and privileged minority. As college educational levels have never been a priority, policies regarding accessing and remaining are minimal, recent and compensatory. These result in palliative short-term actions, which are not an effective solution to the problem. Therefore, in order for students of less privileged classes to access a college education level and remain in it - which is the case of the students who participated in the survey - they need an overwhelming effort. Even though they study at public universities usually it is necessary to work to self-support. In case of private education, it's imperative to work.

Keywords: Educational policy. Access. Residence. Higher Education. Social inequality.



## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pela vida, minha educação e o exemplo.

À minha esposa Déborah, a quem eu AMO! Por ter praticado a virtude da paciência, mantido o controle emocional frente às adversidades da vida e suprido minha ausência perante nossos filhos E, principalmente, por não ter desistido de mim!

Aos meus filhos Isadora e Lorenzo que acompanharam o desenvolvimento deste estudo e, por vezes, me perguntaram: *“pai..., quando é que você vai acabar esse livro?”* Jamais esquecerei essa pergunta!

Ao meu irmão Maurício Mesadri, pelo apoio na realização deste trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lourdes Gisi, pela dedicação, transmissão do saber e incentivo em todas as etapas da construção deste trabalho, por ter acreditado em minhas idéias, ordenado minhas elucubrações mentais e sistematizado a aquisição do meu conhecimento. Minha gratidão!

A todos os professores do Mestrado em Educação que enriqueceram essa importante etapa da minha trajetória educacional com seus precisos ensinamentos.

Especial agradecimento ao Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Rosa Lydia Teixeira Corrêa por pacientemente me ouvirem, sugerirem e inspirarem.

## LISTA DE SIGLAS

- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- ENC** – Exame Nacional de Cursos
- ENEM** – Exame Nacional de Ensino Médio
- FIES** – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FUNDEB** – Conselho Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LIPE** – Instituto Internacional do Planejamento de Educação
- MEC** – Ministério da Educação
- MP** – Medida Provisória
- OIT** – Organização Internacional do Trabalho
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PETI** – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
- PIB** – Produto Interno Bruto
- PNAD** – Pesquisa Nacional para Amostra de Domicílio
- PROUNI** – Programa Universidade para Todos
- SAEB** – Sistema de Avaliação de Educação Básica
- SENAC** – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI** – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- USAID** – United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. O CAPITALISMO E A APROPRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELO SISTEMA CAPITALISTA.....</b>	<b>25</b>
2.1 A APROPRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELO SISTEMA CAPITALISTA.....	43
<b>3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....</b>	<b>51</b>
<b>4. O ACESSO AO CAPITAL CULTURAL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA.....</b>	<b>83</b>
4.1 AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA.....	97
<b>5. A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR .....</b>	<b>108</b>
5.1 CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E CULTURAL.....	108
5.2 A TRAJETÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	117
<b>5.2.1 Ensino Fundamental.....</b>	<b>117</b>
<b>5.2.2 Ensino Médio.....</b>	<b>126</b>
5.3 O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	141
5.3.1 O primeiro vestibular, uma experiência.....	142
5.3.2 Estratégias econômicas para acesso à educação superior.....	143
5.3.3 O ingresso na educação superior.....	145
5.3.4 As desigualdades sociais se manifestam na educação superior.....	146
5.3.5 Desempenho e avaliação na educação superior.....	147
5.3.6 As dificuldades para conciliar os estudos com a vida.....	148
5.3.7 Pertencer à educação superior diminui o preconceito e aumenta a auto-estima .....	149
5.3.8 As estratégias para continuar estudando.....	150
5.4 PERCEPÇÃO DO FUTURO.....	152
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>165</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>167</b>

## 1 INTRODUÇÃO

É quase impossível passarem despercebidas as cenas urbanas que integraram o cotidiano de todos nós. São crianças, adolescentes, adultos e pessoas idosas vendendo os mais diversos objetos em sinaleiros, nas praças e ruas das cidades. Destaca-se uma cena em especial: a de uma criança que equilibrava bolinhas de tênis no cruzamento de ruas, quando do fechamento do semáforo. Ela estava bem à frente e nesse intervalo fazia um exercício básico de “mara balis”; logo após estendia um boné aos motoristas que viram sua apresentação, solicitando dinheiro como forma de pagamento para a exibição. Torna-se cada vez mais comum esse tipo de episódio nas ruas das grandes cidades: crianças pedindo dinheiro, limpando pára-brisas, vendendo doces e objetos de pequeno valor. Até aqui nada de estranho, porém aquele menino reteve sua atenção no que fazia, parecia ter aprendido recentemente o exercício, quem sabe por um processo de intuição e/ou imitação, ou ensaio-erro, ou explicação de alguém ligado à cultura circense, de alguma forma um aprendizado ocorreu. Houve retenção de um conhecimento, ainda que motor. O fato é: por que aquela criança estava ali? Por que não estava na escola? Nunca se obterá respostas! Foram instantes! Mas algo é certo: aquele menino, como tantos outros, não estava ali ao acaso, é representante de uma dura realidade de desigualdade social a cada dia mais freqüente em nosso país. Compreende um processo complexo e excludente, já fazendo parte de um destino condicionado, sem alternativas de mudança a curto prazo \_ a não ser pela sorte \_ realizando um exercício pela sobrevivência.

Pessoas oriundas de classes desprivilegiadas realizam um enfretamento constante em relação às condições econômicas adversas as quais culminam com a desigualdade social e em consequência levam à exclusão, negando o acesso ao mercado de trabalho, à moradia, aos serviços coletivos de saúde, ao lazer e à educação em todos os níveis.

Nessas circunstâncias, como estudantes de classes menos favorecidas se mantêm estudando, uma vez que lhe faltam condições essenciais para que garantam a sua permanência na escola? Em especial se faz necessário entender as particularidades que estão presentes naqueles que se encontram na educação superior quando procedem das classes populares. Como conseguiram ter acesso a esse nível de ensino?

Segundo Bourdieu, a escola é determinante na formação do sujeito. Por meio das condições oferecidas, especialmente para aqueles menos preparados para freqüentá-las, podem ocasionar a descontinuidade e até mesmo a ruptura para com essas instituições, “[...]”

pois o sistema educativo põe objetivamente em funcionamento uma eliminação das classes mais desfavorecidas, muito mais do que se imagina...” (Bourdieu, 1964, p. 13).

A escola assume na vida de uma pessoa um papel significativo e marcante, pois mesmo antes de uma criança nela ingressar, já é informada do que poderá encontrar. Em geral a família lhe fala que irá conviver com outras crianças, irá brincar, aprender muitas “coisas” com a professora e vai ser muito bom para ela. Sua ida à escola é sempre valorizada e é claro que isso deveria ocorrer de maneira natural com todas as crianças, mas a bem da verdade isso ocorre muito diferentemente para cada uma delas. Não poderia deixar de ser de outra maneira, já que cada criança é diferente, vivenciou e vivencia experiências diferentes no seio de sua família. Seria de bom augúrio que as diferenças sociais pudessem ser abandonadas quando na entrada da escola, especialmente nas instituições de ensino público. Porém isso não ocorre, ao contrário, parece que elas se acentuam ainda mais. Uma coisa é certa, existe um desejo da família em relação à escola: que ela cumpra a sua parte na continuidade e prolongamento da educação que foi dada à criança até o momento, com um detalhe diferencial, ou seja, o que irá adquirir será mais elaborado, formalizado, é o aprendizado, é a aquisição do conhecimento e do saber sistematizado.

Esse desejo de saber a princípio é familiar; uma criança ama seus familiares, pois eles possuem para ela uma significação importante, assim tenderá a cumprir esse “desejo”, que o desejo em si deseja, não possui um objetivo formulado, é desprovido de objetos determinados. Mas esse “desejo” de saber não é originalmente da criança, ela estabelece uma relação com ele quando elege um objeto do saber, como se refere Charlot (2005, p. 37): “As relações que o sujeito estabelece com a eleição de seus objetos – relação defensiva, de júbilo, explícita, oculta, submissa, etc. – são questões que ainda continuam em aberto”.

A questão que se apresenta, segundo Charlot (2005), se refere à transformação do simples desejo pertencente ao outro em situação educacional, em desejo de aprender aliado ao prazer. De forma ideal, tal desejo terá que fazer sentido ao sujeito, devendo reconhecê-lo como seu. Mas por vezes esse desejo não se manifesta até porque o sujeito não encontra nele nenhum prazer, não lhe faz nenhum sentido. Talvez o desejo que se apresenta seja justamente o desejo de não saber, configurado na ausência do desejo de saber. Difícil é entender o que mobiliza cada ser humano no cumprimento do que pretende, pois cada pessoa possui uma história única, vive neste mundo, é transformada por ele ao mesmo tempo em que o transforma também, estrutura processos de identificação e deixa de se identificar com o outro, realiza uma construção pessoal em busca do que deseja como bem nos ilustra Charlot:

O sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano, pela mediação do outro, e a história do sujeito é também a das formas de atividade e de tipos de objetos suscetíveis de satisfazerem o desejo, de produzirem prazer, de fazerem sentido (CHARLOT, 2005, p. 38).

Essa construção de um aprendizado, do saber que faz sentido para o sujeito, pode explicar também, porque algumas crianças provindas de um meio social desfavorável, ainda que a custo de grandes sacrifícios, obtenham sucesso escolar e, em contrapartida, crianças dotadas de uma condição sócio-econômica familiar privilegiada fracassem na escola. Há que se pensar na complexidade do meio social, aprofundar a análise não só em termos das classes sociais reproduzidas no interior da escola, mas ir além, levando em conta a história do sujeito, e a maneira como ela foi constituída e as transformações sofridas ao longo do tempo na vida dessa pessoa (CHARLOT, 2005).

É muito propalada a idéia de que a escola age por meio da igualdade de chances, nela todos possuem as mesmas oportunidades, o sucesso depende antes de tudo do esforço de cada um e o mérito é apenas uma questão de conquista. A escola, sob esse ponto de vista, sustenta a ideologia da democratização, sem apreciar as particularidades daqueles que a freqüentam e as desigualdades nela presentes e que ela também promove. Assim o discurso diverge da realidade, com as práticas efetivas da escola; aquilo que se fala politicamente não possuiu consonância com o real, como nos aponta Lahire:

Sustenta-se publicamente que a escola é democrática e que permite uma miscigenação social das elites. Ora, ao objetivar os percursos escolares em função do meio social de pertencimento dos alunos, constata-se que as chances de êxito na escola dependem essencialmente da origem social dos alunos, e mais exatamente de seu volume de capital cultural familiar (2003, p. 986).

Lahire faz uma crítica às políticas culturais inscritas a partir de 1960 na França, com o objetivo de democratizar a cultura, as quais culminaram na realização de várias pesquisas sobre as desigualdades culturais e os determinantes das mesmas. Para aquele autor, houve uma inversão das afirmações políticas que se resumiram no seguinte: “[...] Dizem que a escola é democrática, quando, *de fato*, é reprodutora, dizem que se democratizou o acesso à cultura, quando, *afinal de contas*, as diferenças culturais entre os grupos mantiveram-se e até mesmo aumentaram” (2003, p. 988).

Sob esse aspecto pode-se imaginar que somente crianças provenientes de meios sócio-econômicos favorecidos e cuja família possui um forte capital cultural, sejam bem sucedidas na escola. Ao herdar o capital econômico dos pais, herdariam conseqüentemente o capital cultural. Porém isso não ocorre de forma instantânea, exige grande esforço dos familiares em

constituir esse capital, o monitoramento de tarefas escolares, acompanhamento do desempenho apresentado nas avaliações, correções da leitura, etc., além das atividades extracurriculares que, muitas vezes, envolvem deslocamentos e disponibilidade de tempo para que ocorram, isso sem falar na necessidade diária de estudar para poder atingir o tão aludido sucesso. Essa disciplina depende de cada um, independe da posição social que ocupa, fazendo-se necessário levar em consideração outros aspectos que compõem o capital cultural, ou seja, o que os indivíduos realizam para constituí-lo, para mantê-lo, transmiti-lo e reproduzi-lo na escola. Posição social favorável somente não basta! É necessário resgatar a história do sujeito, a sua individualidade, sua experiência frente a esse mundo de dominação, às atividades que executa pessoalmente e de que maneira elas interferem na sociedade, o sentido que a escola faz na vida de um determinado sujeito, que sentido tem para ele o “aprender” e o “saber” e como ele interpreta a sua vivência, especialmente a vivência escolar, como organiza sua vida em relação ao seu compromisso escolar. Enfim, há que se entender o sujeito em toda a sua singularidade, não somente pela sua condição social (CHARLOT, 2005).

É evidente que as desigualdades sociais, as dificuldades de acesso ao capital cultural e a conseqüente dificuldade de acesso à educação superior acentuam ainda mais as diferenças entre as classes populares e a classe dominante, tornando o percurso escolar muito mais penoso, mas não impossível. O acesso e a permanência na educação superior de estudantes oriundos das classes menos favorecidas da população, é resultante de um processo seletivo intenso que ocorre ao longo de todo processo educacional, de maneira muito rigorosa e conforme a origem social dos mesmos (BOURDIEU; PASSERON, 1964).

A educação é certamente um dos caminhos para o país ser maior riqueza potencial e, ao mesmo tempo, palco das maiores injustiças sociais da nossa história. Dessa forma, faz-se necessário aprofundar os estudos sobre a condição de acesso do indivíduo ao capital cultural, suas implicações e conseqüências, as limitações que o impedem de participar de uma formação que o transforme enquanto pessoa e cidadão e o faça acender em nível social mais digno e privilegiado.

O presente estudo tem como objeto de investigação as dificuldades que se apresentam àqueles que cursam a educação superior, sendo provenientes de classes sociais desfavorecidas economicamente. Tal condição interfere na trajetória dos estudos, afastando o estudante de seus objetivos, fazendo da carreira acadêmica um caminho muito sacrificante ou até mesmo impedindo-o de concluí-los. Da mesma forma, a existência ou inexistência de políticas públicas que permitam o acesso e a permanência dos estudantes na educação

superior ou qualquer tipo de apoio que se apresente por meio da sociedade civil com o mesmo fim. Tem relação com as possibilidades de acesso à educação.

## **1. PROBLEMA DE PESQUISA**

As desigualdades de acesso e principalmente a permanência na educação superior e a conseqüente aquisição do capital cultural se mostram evidentes, quando a origem social do estudante carece de elementos e é menos favorecida. O direito ao ensino fundamental com qualidade implica também reduzir as acentuadas desigualdades no acesso aos níveis superiores, o privilégio conferido aos mais bem preparados, possuidores de meios favoráveis para cursar uma universidade pública ou privada e nela manter-se, conflita com a tímida atuação do governo na concessão de auxílio aos carentes sob a forma de bolsas de estudo. Há necessidade de muito mais! Livros, material escolar, refeição e condições de transporte é essencial àqueles que tramitam no meio acadêmico e nele querem se desenvolver.

É certo que essa condição não impede de se projetar a ação, em que a tarefa da educação esteja voltada, nesse momento histórico, para os interesses populares, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante à apropriação do direito ao “saber” negado às classes populares pela ação da dominação e que deverá se tornar um produto da vontade de todos.

Assim, a questão que suscita dúvidas nas pessoas, tornando-se o problema central da humanidade nesta era de incertezas, parece ser a busca incessante de uma identidade, do sentimento de pertencer a um grupo e de compartilhar com ele, sem o qual os indivíduos não conseguem encontrar um sentido para suas vidas, incluir-se e sentir-se importante para si e para alguém, fazer parte de algo maior, um trabalho, um projeto, um desafio, e por isso ser reconhecido com algo que o dignifique.

Sendo assim, cabe questionar: Como é a trajetória de estudantes que enfrentam dificuldades econômicas ao acesso e à permanência na educação superior?

## **2. OBJETIVOS**

- Objetivo Geral:

Analisar as dificuldades existentes para o acesso e a permanência na educação superior.

- Objetivos Específicos:



- Analisar as políticas de acesso e permanência na educação superior;
- Investigar a trajetória no acesso e na permanência na educação superior de estudantes que procedem de classes sociais desfavorecidas.

### 3. METODOLOGIA

Neste estudo utilizou-se metodologia de pesquisa denominada História de Vida com característica autobiográfica. A pesquisa foi realizada com dois estudantes matriculados no curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior e oriundos de classes sociais desfavorecidas. O critério para a escolha dos estudantes foi, portanto, a condição sócio-econômica, traduzida no nível de renda e nas condições materiais de sobrevivência dos mesmos. Os estudantes foram orientados quanto ao teor da pesquisa, os objetivos da mesma e a utilização de gravador, por parte do pesquisador, durante os encontros. Na concordância com a mesma, assinaram o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo 1). Os dados da pesquisa de campo foram obtidos pelas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os participantes, mediante roteiro preestabelecido (Anexo 2).

Por meio desse procedimento os pesquisados permaneceram livres para reconstituir suas vidas até os dias atuais, buscando ressaltar os atos ou aspectos que mais interessam à pesquisa. “A pessoa de quem se obtêm os dados, que tanto pode ser um participante como um observador do fenômeno social, relata sua própria história de vida” (LAKATOS & MARCONI, 1982, p 106).

A história de vida pode ser autobiográfica, por meio da qual o autor relata suas percepções pessoais, os sentimentos íntimos que marcaram a sua experiência ou os acontecimentos vividos no contexto da sua trajetória de vida. Pode ser ainda psicobiográfica, quando a mesma se situa no interior de uma trama de acontecimentos aos quais atribui uma significação pessoal diante dos quais assume uma posição particular. A psicobiografia reúne informações tanto sobre fatos quanto sobre o significado de acontecimentos vividos que forjaram os comportamentos, a compreensão de vida e do mundo da pessoa (CHIZZOTTI, 2000).

Neste estudo optou-se pelo método autobiográfico, que se justifica pela natureza do problema da pesquisa que se relaciona às condições de vida de estudantes em termos de capital econômico, social e cultural.

Afirmam Laville e Dionne ao falarem de História de Vida:

Os documentos redigidos a partir das histórias de vida, são muitas vezes, extremamente vivos: neles descobrem-se pontos de vista originais sobre experiências pessoais, até mesmo íntimas em detalhes, nas quais se delineiam, de modo implícito às vezes, acontecimentos, se não históricos, pelo menos públicos, uma organização social e cultural que vive e evolui quando não é subitamente modificada. Obtêm-se assim belas ocasiões de compreender como as pessoas representam esses fenômenos e acontecimentos históricos, sociais ou culturais, como passaram por eles, vividos na indiferença ou em uma participação mais ativa. É uma maneira de recolocar o indivíduo no social e na história: inscrita entre a análise psicológica individual e a dos sistemas socioculturais, a história de vida permite captar de que modo indivíduos fazem a história e modelam sua sociedade, sendo também modelados por ela (1999, p.159).

A história de vida é antes de tudo uma revisão de vida que o sujeito (s) pesquisado (s) realiza; são fatos, acontecimentos e vivências que lhe fizeram sentido ou que a partir da narração passam a ter uma nova configuração na vida da pessoa. É, sem dúvida, um momento de reflexão sobre si, revestido de subjetividade, de emoção e sentimentos em que a retrospectiva do passado se faz presente na história apresentada, é uma obra de construção de um sentido para uma realidade que se viveu e se vive.

O pesquisador imerge na profundidade dos detalhes pessoais, mas que também revelam um tipo singular de experiência em contraste com um determinado período histórico e político de uma dada sociedade. É possível observar as influências e conseqüências sofridas pelo sujeito perante algumas instituições com as quais ele se relaciona e que são acima de tudo modelos de normas, valores e comportamentos a serem seguidos, como a família, a escola a comunidade.

A história de vida fornece à academia uma gama de detalhes que possui sua utilidade metodológica e seu correspondente valor. Sobre esse aspecto Silva escreve que “a história de vida, quando utilizada como metodologia para orientar uma pesquisa, não é incompatível com o rigor que a academia exige, nem diminui a sua qualidade ou o seu valor científico” (SILVA, 1997, p. 17).

A contribuição desse tipo de método pode se revelar pela reconstituição de vivências preenchidas de dados que retratem fatos ocorridos no meio social, buscando privilegiar a sua fidelidade e esclarecer o desenrolar dos acontecimentos na história, podendo traduzir uma realidade proveniente de classes populares e nem sempre considerada nos meios científicos, como aponta Silva:

À medida que pessoas oriundas de classes populares ou socialmente excluídas adentram o ambiente universitário, é desejável e louvável levar para o âmbito da academia suas experiências de permitem reconstruir épocas, políticas setoriais e práticas pedagógicas que, até então só haviam merecido uma interpretação oficial, sobretudo se as pesquisas, os estudos e as reflexões assim desenvolvidas puderem

dar respostas e novas abordagens aos graves problemas sociais que o país vive (1997, p.17).

A história de vida se diferencia de outros métodos, como a ficção que não é fiel à realidade existente, assim como a autobiografia por meio da qual o autor realiza recortes de sua vida em que seleciona o que lhe convier, apresentando aos outros a imagem que preferir de sua pessoa. Entretanto, atende mais aos objetivos do pesquisador do que do autor, estando voltada para a autenticidade das experiências relatadas que compõem a sua vida. Com relação a esse aspecto, cabe ao pesquisador assegurar-se de que o responsável pela história possa lhe fornecer todas as informações de que necessita, que nenhuma ocorrência seja omitida, que as informações sejam conferidas e evidenciadas, havendo por parte do autor honestidade em sua interpretação. O pesquisador orienta o autor para as questões sociais que lhe interessam, solicitando esclarecimentos sobre os fatos vividos, procurando realizar uma confrontação da história com documentos oficiais, períodos históricos, fatos e lugares descritos. Ainda que o trabalho seja apresentado pelo pesquisador, a ênfase é atribuída ao autor, porque somente ele possui a compreensão e a relevância do que lhe ocorreu, podendo emitir seu ponto de vista (HAGUETTE, 1995).

Mesmo que o senso comum sinta-se tentado a realizar uma ordenação cronológica e lógica em relação aos acontecimentos de uma pessoa, o que lhe ocorre não segue uma linha reta progressiva e ascendente. A vida de cada um encontra-se submetida às circunstâncias que lhe são impostas a todo momento e sobre as quais não possui nenhum controle. As ocorrências não se encontram alinhadas de forma coerente em uma perfeita simetria com as relações que são estabelecidas por um indivíduo. Só posteriormente ao relato essa construção torna-se possível, por parte do indivíduo ou do pesquisador, no momento da narração da história do autor. A finalidade dessa busca de sentido na história de vida de uma pessoa talvez possa ser interpretada pela necessidade tanto do lado do indivíduo como do lado da ciência social em conceder nexos à ação humana. Sem tal sentido não existe razão coerente para a vida humana, tampouco para a ciência (MONTAGNER, 2007).

Segundo Montagner (2007), não há como dissociar as vivências de uma pessoa de seu corpo biológico, tudo se passa por ele; todavia, não se pode afirmar que a constância biológica irá garantir a constância da pessoa. Torna-se impossível dar sentido a toda dimensão humana, a possibilidade existente reside em objetivar o *habitus* como resultado estável, mas não passível de mudanças do processo de interiorizar e inscrever no próprio corpo a identidade social. Juntamente com o nome e o sobrenome, que personificam e diferenciam a pessoa na sociedade, tudo o que compreende a formação de uma identidade

será sedimentado sobre um todo biográfico, em que é possível acompanhar as mudanças sucessivas pelas quais passa uma pessoa na sua interação com a sociedade e que acabam por consolidar um *habitus* que se relaciona com a história do indivíduo. Dessa forma Montagner reforça que:

[...] As marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer histórico dos agentes, acabam por deixar traços quase transparentes que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes ou, afinal, uma *trajetória* (2007, p. 253).

Para a pesquisa de campo, buscou-se selecionar dois alunos que estivessem matriculados em um curso superior e que fossem oriundos de classes menos favorecidas economicamente, estando dispostos a relatar a sua trajetória de vida desde o nascimento até os dias atuais. Tudo isso com especial atenção para o desenvolvimento da vida escolar, facilidades obtidas por incentivos do governo aos estudos ou não e os percalços enfrentados durante toda a formação escolar, com foco principal na educação superior.

Participaram da pesquisa um casal, um homem com 29 anos e uma mulher com 34 anos. São alunos de um curso de Pedagogia em uma instituição de ensino superior de Curitiba. Cada um foi convidado separadamente pelo pesquisador, que lhes forneceu todo o detalhamento das informações a serem investigadas e o objetivo da mesma. Por ocasião do primeiro encontro, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 1), concordando em participar da pesquisa e ficando cientes de que sua privacidade seria respeitada, ou seja, seus nomes ou qualquer outro dado seriam mantidos em sigilo. Durante toda a descrição desta pesquisa serão identificados pelos seguintes nomes: Yuri e Ana Paula.

Os encontros ocorreram nas dependências da instituição de ensino na qual estudam, em uma sala de aula após o término de suas atividades acadêmicas, haja vista a facilidade de deslocamento e a adequação de horários propostos no sentido de não criar dificuldades aos pesquisados. Foram realizados 7 encontros com cada um dos depoentes, 14 ao todo, com uma duração de uma hora e quarenta minutos a duas horas, sendo os encontros mais longos efetuados com Ana Paula.

Para realização da coleta de dados foi estruturado um roteiro de perguntas, as quais foram realizadas na medida em que cada sujeito pesquisado foi relatando a sua história de vida. Para tanto, o pesquisador solicitou-lhes inicialmente o seguinte: “Fale-me de você desde o seu nascimento”. A partir daí, era dada oportunidade aos pesquisados de falar livremente sobre suas vidas, sua origem, a família, o local de moradia, a condição sócio-econômica, a ocupação dos pais, a escolaridade dos pais e dos irmãos, o lazer e principalmente sua

trajetória escolar até os dias atuais. Enfim, o que achassem ser importante relatar sobre esses aspectos.

Os encontros tinham como objetivo maior o aprofundamento dos assuntos tratados. No decorrer dos mesmos, algum assunto que não tinha sido contemplado, num segundo encontro era abordado com a finalidade de ser mais bem compreendido, buscando sempre a continuidade de suas histórias e atentando para o foco da sua trajetória estudantil.

Cada encontro foi gravado em fita cassete, com a permissão dos pesquisados. Ao final de cada encontro, era perguntado aos participantes como havia sido para eles o nosso contato. Em todas as ocasiões disseram ter gostado da experiência e sentindo-se tranquilos e satisfeitos.

O primeiro encontro com cada um deles foi marcado por intensa emoção, ocasionada pela revisão da vida pessoal, a qual trouxe à lembrança os momentos difíceis vividos e a experiência proporcionada pela escola. Isso ficou explícito no caso de Ana Paula ao recordar um episódio quando cursava a quarta série do ensino fundamental durante o qual chorou ao relatar o seguinte:

*...Quando eu ouvia o Hino Nacional, eu chorava de emoção. Quando na quarta série a gente fazia fila já entendia, já era alfabetizada e tudo, eu chorava quando eu ouvia o Hino Nacional .E eu até hoje, quando levei o meu filho para a primeira série, eu chorei muito. Quando eu vou nas apresentações da escola eu choro e vem tudo na minha mente. Toda essa trajetória que eu comecei a estudar, era só tocar o Hino Nacional e pronto!*

Adotou-se uma postura ética na transcrição das fitas por se entender que o assunto tratado nesta pesquisa é de cunho extremamente pessoal. Assim sendo, na busca de preservar o sigilo do conteúdo das fitas, decidiu-se que seriam todas transcritas pelo pesquisador. Procurou-se transcrevê-las mantendo-se total fidelidade à fala dos pesquisados, respeitando, inclusive, os vícios de linguagem, mesmo alguma colocação gramatical ou de concordância “erradas”. Tarefa difícil, pois apesar do empenho deste pesquisador, nem sempre é possível transcrever fidedignamente toda a expressão oral para a escrita, pois nesse transcurso escapam elementos da comunicação não-verbal como expressões faciais, olhos marejados pela lembrança de um acontecimento permeado de emoção, um suspiro profundo, um olhar crítico, questionador, perdido, reflexivo ante a própria história, instigante, isso sem falar nas exclamações, nas entonações de voz, postura corporal e todo o ritmo que foi impresso a cada uma das entrevistas realizadas. Nem sempre na transcrição isso é possível, como nos aponta Bourdieu:

Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade. As antinomias bem conhecidas da literatura popular lembram que dar realmente a palavra àqueles que habitualmente não a têm, é apenas dar a palavra tal qual. Existem as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente, as referências a situações concretas, acontecimentos ligados à história singular de uma cidade, de uma fábrica ou de uma família, etc. (e que o locutor lembra com tanto mais disposição quanto seu interlocutor lhe é familiar, isto é, mais familiar para todo seu meio familiar) (1997, p. 710).

Conforme já explicado e também por uma questão ética os nomes dos participantes foram alterados, o que havia sido acordado entre o pesquisador e os pesquisados. Qualquer outro detalhe \_ rua onde moram, bairro e instituição de ensino superior que freqüentam \_ que possa de alguma forma identificar os participantes da pesquisa, também não serão mencionados.

Esta pesquisa, após seu término, será apresentada aos participantes individualmente em dia e local a serem definidos, com a finalidade de apreciação do contributo que os mesmos forneceram à pesquisa e os resultados a que se chegou.

Com a adoção da metodologia História de Vida, propiciou-se aos participantes que falassem o quanto e o que quisessem de forma que cada um pudesse construir sua história pessoal, contemplando, principalmente, sua trajetória escolar desde o ensino fundamental até a educação superior, trazendo à tona experiências tanto positivas como negativas propiciadas em sua vida pela escola, no interior da mesma ou que interferiram no transcurso dela.

Durante os encontros foi percebida a importância atribuída à pesquisa pelos pesquisados, os quais faziam questão de alertar que seus relatos eram importantes e iriam contribuir para o avanço dos estudos relativos à educação superior. Além disso, há oportunidade de revelarem fatos importantes ocorridos em suas vidas pessoais, mas que poderiam ser compartilhados publicamente. Sobre essa disponibilidade para com a pesquisa Bourdieu (1997) diz o seguinte:

[...] Certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de *se explicar*, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar. Acontece que, longe de serem simples instrumentos nas mãos do pesquisador, eles conduzem de alguma maneira a entrevista e a densidade e a intensidade de seu discurso, como a impressão que eles dão freqüentemente de

sentir uma espécie de alívio, até de realização, tudo neles lembra a *felicidade de expressão* (BOURDIEU, 1997, p. 704).

Tal método possibilitou um descortinar de acontecimentos no transcorrer das vidas aqui relatadas, pois em certos momentos a reflexão tomou conta dos participantes da pesquisa, parecendo suscitar-lhes uma análise das experiências por eles vividas. Bourdieu, confirma a existência dessas “análises” durante os relatos dos pesquisados:

Pode-se sem dúvida falar então de *auto-análise provocada e acompanhada*: em mais de um caso nós sentimos que a pessoa interrogada aproveitava a ocasião que lhe tinha sido dada de ser interrogada sobre ela mesma e a licitação ou a solicitação que lhe asseguravam nossas perguntas ou nossas sugestões (sempre abertas e múltiplas e freqüentemente reduzidas a uma atenção silenciosa) para realizar um trabalho de explicitação, gratificante e doloroso ao mesmo tempo, e para enunciar, às vezes com uma extraordinária *intensidade expressiva*, experiências e reflexões há muito reservadas ou reprimidas (1997, p. 704-705).

Foram realizadas várias leituras e releituras dos dados coletados nos encontros realizados com cada um dos participantes, juntamente com a escuta atenta das fitas, e a análise estava voltada para destacar similaridades nas histórias, passagens significativas, interferências de cunho sócio-econômico na continuidade ou descontinuidade dos estudos. A análise desse material resultou na seleção dos relatos mais significativos em consonância com os objetivos da pesquisa, culminando na criação dos eixos temáticos. A interpretação realizada primou, na medida do possível, pela autenticidade dos relatos, buscando transmitir ao leitor a força das narrativas apresentadas, além da busca pela verdade nela contida, como nos revela Bourdieu:

[...] O desejo de descobrir a verdade, que é constitutivo da intenção científica, fica totalmente desprovido de eficácia prática se ele não é atualizado sob a forma de uma ‘profissão’, um produto incorporado de todas as pesquisas anteriores que não tem nada de um saber abstrato e puramente intelectual: essa profissão é uma verdadeira ‘disposição a perseguir a verdade’ (*hexis tou alêtheuein*, como diz Aristóteles na *Metafísica*), que leva a improvisar na hora, na urgência da situação de entrevista, as estratégias de apresentação de si e as respostas adaptadas, as aprovações e as perguntas oportunas, etc., de maneira a ajudar o pesquisado a dar a sua verdade ou, melhor, a se livrar da sua verdade (1997, p. 708-709).

Em uma pesquisa dessa natureza não se pode deixar de lado a relação que se estabelece entre o pesquisador e o(s) pesquisado(s), a qual enseja uma relação social. A posição que o pesquisador ocupa socialmente, ainda que ela seja diferente da do pesquisado, deverá ser esclarecida pelo objetivo da pesquisa, a fim de minimizar os efeitos que as diferenças sociais possam causar, tais como sentimentos de inferioridade por parte do(s) pesquisado(s). O estabelecimento de uma relação empática favorece o clima de confiança,

permitindo que o(s) pesquisado(s) sintam-se à vontade para realizar sua narrativa. Cabe ao pesquisador, então, proceder a uma escuta atenta e compreensiva, demonstrando interesse e dando atenção ao que é dito, desse modo permitindo ao pesquisado(s) usufruir de uma experiência sem paralelo, a qual pode ter o maior significado e valor. Essa escuta é difícil, pois a partilha das experiências que estão sendo descritas remete o pesquisador, muitas vezes, às dificuldades vividas pelo(s) pesquisado(s), à vulnerabilidade da condição humana frente às condições objetivas que lhe são apresentadas no transcurso de sua vida. Há, portanto, que se compreender as associações, as reações emocionais, as conexões estabelecidas e os significados produzidos pelo(s) pesquisado(s), avaliar e organizar a compreensão adquirida à luz do conhecimento teórico (BOURDIEU, 1997).

Dessa forma, este estudo se encontra estruturado em cinco capítulos, distribuídos a partir da introdução, possuindo os seguintes títulos: “O capitalismo e a apropriação da educação pelo sistema capitalista”, “Políticas educacionais e a universidade brasileira”, “O acesso ao capital cultural e as desigualdades sociais”, “A trajetória de estudantes para o acesso à educação superior” e, posteriormente, as considerações finais.

O capítulo 2 contempla um panorama da sociedade capitalista, focalizando a análise nas interferências do poder econômico na vida das pessoas e principalmente a apropriação da educação pelo sistema capitalista. Assim, uma vez que a condição social do indivíduo seja desfavorável, sofrerá todas as influências desse sistema avassalador, fazendo com que as desigualdades entre ele e os demais membros da sociedade tornem-se evidentes a tal ponto que, completamente desguarnecido de recursos para sua sobrevivência, esteja premido pela pobreza e fadado à exclusão social. Embasam este capítulo os seguintes autores: Pierre Bourdieu (1998), Karl Marx em “**O Capital**” (1985), Paulo Freire(1997), Thomas Gounet (1999), Claus Offe (1984), entre outros.

No capítulo 3 é feita uma apreciação sobre as políticas educacionais, com especial atenção naquelas focadas na educação superior. Busca-se analisar os incentivos por elas proporcionadas aos estudantes provenientes de classes menos privilegiadas, para que possam fazer parte de uma instituição superior tendo um acesso mais facilitado e menos sacrifícios na sua continuidade e conseqüente conclusão. Além de uma breve análise da universidade brasileira, sua concepção inicial totalmente voltada para a formação de elites, sendo seus membros predominantemente pertencentes à classe dominante. A cultura também elitista que a universidade dissemina, premiando aqueles que a seu ver possuem o dom e o mérito de poder nela estar por meio dela projetar-se com sucesso na sociedade, em contraste com aqueles que sequer conseguem atravessar seus portões e, caso o façam, iniciam uma longa e



difícil jornada de superações. No presente capítulo salientamos o aporte teórico destes autores: Pierre Bourdieu (2005), José Murilo de Carvalho (1981), Maria Lourdes Gisi (2006), Luiz Antônio Cunha (1986), Marilena Chauí (2001), Dermeval Saviani (1992, 1999), Cipriano Carlos Luckesi (2003) e Raymond Williams (1992).

A análise do acesso ao capital cultural e as desigualdades sociais na escola são destinadas ao capítulo 4, em que se buscou investigar até que ponto a desigualdade de condições econômicas, culturais e sociais dificulta o ingresso na educação superior. Tomou-se como principais referenciais teóricos os escritos de Pierre Bourdieu, como *Les héritiers: les étudiants et la culture* (1964), **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino (1992), **Escritos de Educação** (1998) e **A Economia das Trocas Simbólicas** (2005), bem como as contribuições de Antônio Gramsci em **Os intelectuais** e a **organização da cultura** (1991), de Dermeval Saviani **Educação:** do senso comum à consciência filosófica (1980) e de Raymond Williams em **Cultura** (1992). Ressalta-se que a transmissão do capital cultural é, sem sombra de dúvida, a forma mais disfarçada de transmissão, recebendo um peso significativo no sistema de estratégias de reprodução.

O capítulo 5 é destinado à análise e discussão de dados, buscando-se a compreensão das histórias de vida aqui narradas, com a apresentação dos seguintes eixos temáticos: O Contexto Cultural e Sócio-Econômico, A Trajetória Escolar, O Acesso e Permanência na Educação Superior e Percepção Sobre o Futuro. Nesse capítulo contribuem os autores Bernard Charlot (2005), Elvira Mirian Veloso de Mello Consendey (2002), Lindomar Wessler Boneti (2001, 2006), Maria Lourdes Gisi (2006), Ednéia Alves de Oliveira (2005), Nadir Zago (2006), Alda Junqueira Marin (2007) e Pierre Bourdieu (1992, 1997, 2005).

## **2 O CAPITALISMO E A APROPRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELO SISTEMA CAPITALISTA.**

O ser humano ao nascer é submetido a condicionamentos preexistentes alheios à sua vontade, como: a família da qual fará parte, considerando o ambiente afetivo-emocional, cultural e psicológico predominante; a condição sócio-econômica dessa família; a localização espacial em que se encontra; o tipo de sociedade da qual fará parte e com a qual irá interagir; determinantes de gênero, étnicos e genéticos. Só muito mais tarde poderá ter consciência de tais condicionamentos ou não, dependendo do contato que obtiver com sua realidade, com o processo de construção “real” de sua vida. Entretanto, isso não significa que esteja fadado a conviver por toda sua existência com esses condicionantes. Alguns permanecem inalterados, especialmente os de ordem étnica e genética, e os demais poderão transformar-se, segundo a configuração da trajetória de vida.

Inicia-se esta análise pela condição social em que os indivíduos podem estar inseridos, principalmente se ela for desigual, desfavorável em vários sentidos, carente de recursos que possibilitem uma sobrevivência confortável e que dificulte o acesso à educação, ao trabalho, ao lazer, ao transporte coletivo, aos serviços de saúde, fazendo com que eles se sintam premidos pela pobreza.

Cabe salientar que as desigualdades, na atualidade, não podem ser justificadas pelas condições sociais, políticas e econômicas vigentes. Uma vez que haja igualdade entre os indivíduos perante a lei, eles podem reivindicar direitos e oportunidades, embora na prática isso ocorra de forma bem diferente, pois dependendo das condições objetivas de sobrevivência a diferença se instaura. É bem sabido que a desigualdade e a igualdade presentes no nascimento do indivíduo atuam como fator de pertença a uma determinada classe social, em que o capital econômico age no sentido de definir a classe em que cada pessoa se encontra na sociedade: “A”, “B”, “C”, “D” ou “E” (DUBET, 2006).

Assim, a condição econômica determina a posição que cada indivíduo ocupa na sociedade, parecendo reinar absoluto nessas determinações, tais como: quem é, o que come, o que veste, onde mora, onde estuda, onde trabalha, onde ganha dinheiro, onde tem lazer, onde pratica esporte, onde tem assistência à saúde, como se locomove, quais os “direitos” a que tem direito, com quem se casa, enfim, como vive!

O indivíduo que possui bens, dono de propriedades, (lojas, latifúndios, terras cultiváveis, gado, prédios residenciais, supermercados), poderá pertencer à classe dos empresários, industriais, fazendeiros, etc. Já os que não possuem bens ofertam sua mão-de-

obra, a qual se encontra condicionada às diversas habilidades de que são possuidores, à sua força de trabalho que também se encontra atrelada à oportunidade que surge no mercado e que irá determinar o seu destino, a sua vida. O proprietário de uma fazenda que contrata mão-de-obra para cuidar da criação tem a posse da mesma, o “poder” materializado pelo valor financeiro que isso representa. Essa situação o diferencia na relação com o que não possui bem algum, determina uma classe de patrões e empregados, credores e devedores, dominantes e dominados. Porém, existe em nossos dias uma dificuldade para trabalhar com o conceito de classe em vigência, conforme nos aponta Dubet:

Do ponto de vista da teoria sociológica, a força do conceito de classe repousa no fato de constituir um princípio de análise geral da vida social estabelecendo um sistema de correspondências entre diferentes ordens de fenômenos sociais. O conceito de classe ultrapassou a mera descrição da estrutura social para tornar-se um conceito “total” que explica ao mesmo tempo a ordem, a dinâmica e a mudança social. Em suma, a análise em termos de classes se impôs à sociologia das sociedades industriais na medida em que ultrapassa o mero estudo dos grupos sociais. Por exemplo, pudemos construir teorias da educação ou teorias do controle social em termos de classes: bastava demonstrar que a cultura escolar legítima era a da classe dominante ou que o Estado-providência não passava de um instrumento a serviço da dominação de classe. O conceito de classe produziu uma sociologia geral, uma teoria política, uma sociologia da arte e da cultura, uma sociologia econômica, uma sociologia urbana, abrindo ainda muitos campos. Ninguém poderá afirmar racionalmente que não há mais classes sociais hoje, mas a questão fulcral tem a ver com a capacidade teórica desta noção; trata-se menos de saber se há classes, exploradores e explorados, que conhecer o alcance de uma análise em termos de classes sociais (2006, p.44).

A análise das classes sociais, hoje, se tornou mais complexa e ganha uma dimensão que engloba vários aspectos da vida e que refletem a dinâmica e as mudanças sociais que ocorrem a todo momento. Assim, o indivíduo deverá ser situado na sua relação com o mercado, nas influências que sofre e que influencia pelas relações que trava com as pessoas com as quais convive e, de certa maneira, pelos interesses propiciados por essa convivência, mesmo não tendo consciência do que faz e porque o faz. Mas na relação indivíduo/sociedade há espaços que não são ocupados por quem não detém alguma condição econômica que lhe confira o poder de acesso a eles, os hábitos, os comportamentos emitidos decorrentes desses mesmos hábitos e que até certo ponto o diferenciam dos demais; os locais freqüentados e onde encontra pessoas que pertencem ao mesmo círculo, as quais se aproximam pelo tipo de conversas e assuntos em comum; a comida consumida, seja ela simples ou requintada, a maneira de se vestir desde o linho mais fino em comparação com os algodões crus, o tipo de lazer do qual desfruta, o circo, o teatro, o cinema ou lugar nenhum; a casa onde mora e como ela é ordenada, ou seja, os elementos pertencentes à cultura da qual faz parte e que são ali

representados nos objetos e adornos que compõem a decoração da casa, os valores, a crença, a política e a ideologia da qual acredita e da qual comunga.

Parece que em todas as sociedades existem diferenças sociais, traduzidas no nível de rendimento econômico, no tipo de profissão, na religião praticada, na origem familiar do sujeito, entre tantos outros fatores. Essas diferenças determinam a formação de grupos que atuam na sociedade. Portanto, o *status* social de cada indivíduo demanda a combinação dessas diferenças, é determinante da sua posição e da família, da qual faz parte, na hierarquia social. Contudo, o fator econômico assume uma posição de grande relevância nos dias de hoje, com maior intensidade do que no passado, por conduzir a uma semelhança de interesses de ordem econômica que, por si só, é suficiente para a formação de classes que entram em competição com outras classes de interesses opostos. A referência é feita aos dois tipos básicos de classe: “dominantes” e “dominados”. O primeiro é possuidor de algum bem concreto que se materializa por meio do dinheiro e por certo se torna capital; confere-se a ele o poder de mando e desmando sobre o outro, podendo exercer inclusive poder político, interferindo na vida desse outro e nos diversos aspectos dos quais ela se compõe. Já o segundo parece submetido a toda sorte, nada tem além de sua força física, sua energia e seu cérebro. Sendo assim, terá que transformá-la também em dinheiro, em capital, mas o suficiente para sua subsistência e para manter-se trabalhando. Mas isso tudo é muito complexo, tem sua origem na história da humanidade, trata-se de uma construção ao longo do tempo e que, sem dúvida, encontra-se presente nos dias de hoje. Em nossas ações, na vida cotidiana de todos nós, alguns sentindo seus efeitos com maior intensidade, ainda que não tenham o conhecimento de onde provêm e outros, pelo contrário, se beneficiando cada vez mais da dinâmica de funcionamento de todo esse “sistema”. A que sistema se faz referência? O “capitalista”.

Assim sendo, explicar-se-á a dimensão do mesmo, a sua relação com a formação de classes e sua interferência na vida das pessoas, especialmente no tocante à educação, pois seu reflexo se faz sentir em todas as áreas da vida, onde quer que se estabeleça uma relação social entre dominados e dominantes! Uma questão considera-se precípua: a origem do capital. Dessa origem pode se derivar todo o sistema capitalista, Marx explica como o dinheiro torna-se capital e, por conseqüência, reverte-se em mais-valia:

O dinheiro converte-se em capital, o capital em fonte de *mais-valia*, e a *mais-valia* transforma-se em capital adicional. A acumulação capitalista supõe a existência da *mais-valia*, e esta, a da produção capitalista que, por sua vez, não se pode realizar enquanto não se encontram acumuladas nas mãos dos produtores-vendedores, massas consideráveis de capitais e de forças operárias. Todo este movimento parece estar encerrado em um círculo vicioso do qual não se pode sair sem admitir uma acumulação primitiva (“*previous accumulation*”, diz Adam Smith) interior à

acumulação capitalista e servindo de ponto de partida à produção capitalista, em lugar de ser por ela originada (1977, p. 11).

O sistema capitalista torna o trabalhador separado de seus meios de produção, ou seja, de suas terras, ferramentas, máquinas, etc. Assim sendo, para poder sobreviver o trabalhador obriga-se a vender a sua força de trabalho àqueles que são detentores dos meios de produção, que se constituem em bens. Essa condição instala uma distinção em relação aos demais, fazendo com que pertençam a uma classe que se considera superior, dominante: a burguesia. Desse modo, para sobreviver, o trabalhador é obrigado a vender a sua força de trabalho à classe burguesa, da qual receberá um salário por essa venda. Como existe maior procura por emprego do que oferta, ocasionando um excesso de procura, o trabalhador tem de aceitar pela sua força de trabalho o valor que é estabelecido pelo seu patrão ou pelo mercado. Marx esclarece mais a respeito desse relacionamento e das posições que cada um deles ocupa:

A relação oficial entre o capitalista e o assalariado é de caráter puramente mercantil. Se o primeiro desempenha o papel de senhor e esse o de servidor, é graças a um contrato pelo qual este não somente se pôs ao serviço daquele, e portanto sob sua dependência, mas por cujo contrato ele renunciou, sob qualquer título, à propriedade sobre o seu próprio produto. Por que então, teria o assalariado feito esse negócio? Porque ele nada mais possui senão a sua força de trabalho em estado potencial, ao passo que todas as condições exteriores necessárias a dar corpo a esta força, tais como a matéria-prima e os instrumentos indispensáveis ao exercício útil do trabalho, o poder de dispor das subsistências necessárias à manutenção da força operária e à sua conversão em movimento produtivo, tudo isto se encontra do outro lado, isto é, com o capitalista (1977, p. 13-14).

Cabe ressaltar que esse estado de coisas não se deu ao acaso, cada acontecimento esconde, atrás daquilo que parece óbvio, um intrincado de relações sociais que lhe deram origem. A história se constitui pela vontade dos homens, principalmente daqueles que detiveram um poder político e econômico, em que a sucessão dos fatos ocorridos acontece pelas relações estabelecidas em contato com a natureza e os próprios homens. Se se pensar no sistema feudal, as relações produtivas eram muito singelas, relações sociais capitalistas primitivas, uma economia mais simples, de subsistência, o valor de uso predominava, o valor de troca era pouco expressivo, a moeda não corria muito, sendo os feudos centralizadores do sistema econômico e de propriedade.

Marx refere-se à economia capitalista como provinda daquela feudal:

A ordem econômica capitalista saiu das entranhas da ordem econômica feudal. A dissolução de uma produziu os elementos constitutivos da outra. Quanto ao trabalhador, para poder dispor de sua própria pessoa, era-lhe preciso, primeiramente, deixar de continuar ligado à gleba ou eufeudado a outra pessoa; ele jamais poderia tornar-se um livre vendedor de sua força de trabalho, levando a sua mercadoria a toda parte onde ela pudesse ser comprada, sem ter antes escapado ao

regime das corporações, com seus mestres, seus jurados, suas leis de aprendizagem, etc. O movimento histórico que converteu os produtores em assalariados se apresenta, pois, como libertação da servidão e da hierarquia industrial. Por outro lado, estes libertos não chegam a ser vendedores de si mesmos senão depois de terem sido despojados de todos os seus meios de produção e de todas as garantias de existência oferecidos pela antiga ordem de coisas. A história de sua expropriação não pode ser objeto de conjeturas: está escrita nos anais da humanidade com letras indeléveis de sangue e de fogo (1977, p. 13-14).

O surgimento do processo de industrialização capitalista foi acompanhado de processos de desorganização e mobilização da força de trabalho. Tal condição não se limita especialmente à fase inicial do capitalismo \_ são ocorrências processuais em dois séculos \_ mas é nessa fase que esse fenômeno é percebido claramente. Gradativamente, o aumento da concorrência entre os mercados nacionais e mundiais, as mudanças tecnológicas implementadas nos processos produtivos como forma de poupar mão-de-obra, o desmantelamento das formas agrárias de vida e de trabalho, as diversas crises ocorridas de tempos em tempos, todos esses fatores tinham como objetivo comum destruir a força de trabalho até então vigente (OFFE, 1984). Uma vez instalado o caos, não restou outra saída a não ser a luta pela sobrevivência, como nos revela Claus Offe:

Os indivíduos atingidos por tais processos entram numa situação na qual não conseguem mais fazer de sua própria capacidade de trabalho a base de sua subsistência, já que não controlam, seja em termos individuais ou coletivos, as condições de utilização dessa capacidade (1984, p. 15).

Em face do exposto cabe refletir o que restou ao trabalhador: uma vez expropriado de seus bens nada lhe resta fazer a não ser vender a sua força, seu corpo, sua mente, parecendo que houve apenas uma mudança de sujeição. Deixou-se a exploração feudal ampliando-se para relações de exploração capitalistas que gradativamente, ao longo do tempo, foram se tornando mais sutis, mais refinadas. Sobre isso Marx fala o seguinte:

Na história da acumulação primitiva, faz época toda revolução que serve de alavanca ao avanço da classe capitalista em vias de formação, sobretudo aquelas que, despojando as grandes massas de seus meios de produção e de existência tradicionais, as lançam de improviso no mercado do trabalho. Mas, a base de toda esta evolução é a expropriação dos cultivadores (1977, p. 17).

A transição do sistema feudal para o capitalista não se deu de forma automática, como num passe de mágica, nem as pessoas estavam prontas, adaptadas e realizando suas atividades normalmente, ainda que submetidas a uma condição de servidão mascarada pelo capitalismo. Havia necessidade da adoção de uma nova postura que pudesse deixá-las aptas ao trabalho, especialmente fora de seu meio familiar, submetidas a mandos e determinações superiores, a

uma jornada de trabalho que lhes era imposta, a um método de trabalho diferente o qual não estavam acostumados e que por certo lhes exigiria uma nova aprendizagem e mudança de comportamento. É claro que nem estariam em condições para essa nova modalidade e, assim sendo, é possível se pensar numa forma de exclusão desses trabalhadores feudais, em função da criação do proletariado, conforme se refere Marx:

A criação do proletariado sem lar nem pão — despedido pelos grandes senhores feudais e cultivadores, vítima de repetidas e violentas expropriações — era necessariamente mais rápida que a sua absorção pelas manufaturas nascentes. Por outro lado, estes homens, bruscamente arrancados de suas ocupações habituais, não se podiam adaptar prontamente à disciplina do novo sistema social, surgido, por conseguinte, deles, uma porção de mendigos, ladrões e vagabundos. Daí a legislação contra a vadiagem, promulgada nos fins do século XVI, no oeste da Europa. Os pais da atual classe operária foram duramente castigados por terem sido reduzidos ao estado de vagabundos e de pobres. A legislação os tratou como criminosos voluntários, supondo que dependia de seu livre arbítrio o continuar trabalhando como no passado e como não tivesse sobrevivendo nenhuma mudança em sua condição de existência (1977, p. 57).

Uma vez que houve a expropriação da população camponesa e esta reduzida a “vagabundagem”, não lhe restou outra alternativa a não ser submeter-se à disciplina que exige o sistema assalariado e da maneira mais rude possível, já que a adesão ao sistema acontecia por meio da escravidão. Com a sucessão do desenvolvimento do capitalismo, a venda da mão-de-obra se tornou espontânea e a produção capitalista faz surgir uma classe que, em função de sua educação, tradição e costumes, suporta as exigências e as constantes mudanças do sistema, sem opor resistência. O excesso de mão-de-obra disponível mantém a lei da oferta e da procura de trabalho em elevados níveis. Como a procura é maior, os salários ofertados estão sempre nos limites aceitáveis pelos capitalistas, além da pressão exercida por intermédio das relações tirânicas em que o trabalhador é submetido ao poder arbitrário e absoluto do detentor dos meios de produção (MARX, 1977).

A burguesia, para ascender à sua condição de classe dominante, obteve o apoio do Estado, intermediando situações entre a classe operária, mas não necessariamente agindo a seu favor, ao contrário, concretizando a hegemonia da burguesia. A esse respeito Marx informa:

A nascente burguesia nada poderia sem intervenção constante do Estado, do qual se serve para ‘regular’ o salário, isto é, para rebaixá-lo a um nível conveniente, para prolongar a jornada de trabalho e manter o trabalhador no grau desejado de dependência. É esse um momento essencial de acumulação primitiva (1977, p. 11).

É interessante observar que o capitalismo, como sistema econômico, se caracteriza pela propriedade privada dos meios de produção, divisão social do trabalho e a troca,

considerados elementos essenciais em uma sociedade produtora de bens e riquezas. Nesse caso, um empresário dedica-se à produção de bens de forma independente e privada, mas também é possuidor de sua força de trabalho e dos meios de produção, dos quais irão resultar os produtos, frutos de seu trabalho. Esses produtos, provindos dos diferentes trabalhos, serão trocados, e a troca é condição altamente necessária para a subsistência de todos nesse sistema. Esse produto que foi trocado e que é resultado do trabalho, é denominado mercadoria. Em sua clássica obra *O Capital*, Marx diz que a mercadoria é uma coisa qualquer que tem como objetivo satisfazer as necessidades humanas, independentemente de quais sejam essas necessidades. Não interessa saber como elas são satisfeitas, se por meio do simples consumo ou se fazendo parte de um processo produtivo qualquer (MARX, 1985).

Cabe, portanto, analisar o quanto determinada “coisa” é útil para determinadas pessoas, especialmente no que se refere à qualidade e à quantidade, pois cada coisa possui várias propriedades, sendo útil sobre vários aspectos. Assim, para Marx (1985, p. 45), “a utilidade de uma coisa faz dela um valor de uso”, ou seja, possui uma utilidade para quem a consome. As mercadorias diferem umas das outras pelo seu valor de uso, em que cada necessidade específica tem uma mercadoria correspondente específica com características específicas. Marx faz uma distinção clara entre dois valores, o de uso e o de troca. O valor de uso ganha sustentação pelo próprio uso e consumo, traduz os elementos da riqueza de uma determinada sociedade, são representantes materiais para o valor de troca. Uma relação quantitativa é estabelecida, valores de uso se trocam mutuamente entre diferentes espécies, sendo que o valor de troca é atribuído de forma meramente causal e relativa, é algo que existe por si mesmo e é essencial à mercadoria (MARX, 1985).

Pode-se imaginar que os produtos possuem um valor para quem os produz e esse valor existe mediante o trabalho que a sua produção exigiu e que caracteriza a sua existência. Pode-se trocá-lo por outro produto, uma vez que não se produz todos os produtos de que se necessita. Quando duas coisas possuem a mesma medida, equiparam-se, são iguais, por assim dizer, mas nem todas as mercadorias trocadas são iguais, possuem diferenças entre si. Entretanto se igualam pelo fato de serem produtos do trabalho, sendo fruto de um trabalho prático e único de um determinado trabalhador, independentemente da profissão que ele tenha. Os respectivos valores de uso são diferentes, assim como são diferentes as espécies de trabalho necessárias à confecção de um produto qualquer. Porém, a mercadoria tal como se apresenta é um produto do trabalho do homem e nesse aspecto se iguala pela sua natureza. As profissões, ainda que diferentes, podem possuir algo em comum, que é justamente a força de trabalho para realização de um determinado produto, é o homem que o faz e para isso usa a



sua força, o trabalho humano é abstrato e ao mesmo tempo inerente a todos. Dessa forma, um determinado “bem” possui valor porque nele está embutido o trabalho humano, que é a substância que constitui o valor de uma determinada mercadoria. A quantidade de tempo despendido na feitura de um produto é a medida para determinar o valor do mesmo, pois maior será o valor quanto mais tempo for necessário para terminá-lo. Assim sendo, Marx afirma que:

O trabalho, entretanto, o qual constitui a substância dos valores, é trabalho humano igual, dispêndio da mesma força de trabalho do homem. A força conjunta de trabalho da sociedade, que se apresenta nos valores do mundo das mercadorias, vale aqui como uma única e a mesma força de trabalho do homem, não obstante ela ser composta de inúmeras forças de trabalho individuais (1985, p. 48).

Em uma determinada sociedade a força de trabalho representa a soma dos valores de todas as mercadorias, constituindo-se em uma só força de trabalho humano. Dessa forma cada mercadoria, vista isoladamente, representa de certo modo o tempo de trabalho socialmente utilizado. Daí que a grandeza do valor é avaliada pela quantidade de trabalho socialmente necessário para a produção de determinada mercadoria e seu respectivo valor de uso. Assim sendo, sobre esse aspecto Marx se posiciona da seguinte maneira:

Portanto, os homens relacionam entre si seus produtos de trabalho com valores não porque consideram essas coisas como meros envoltórios materiais de trabalho da mesma espécie. Ao contrário, ao equiparar seus produtos de diferentes espécies na troca, como valores, equiparam seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Não o sabem, mas o fazem (1985, p 72).

Nesse contexto, o dinheiro surge pelo desenvolvimento das diversas trocas, iniciando por ações particulares, simplórias, em que uma quantidade determinada de mercadoria é trocada por uma determinada quantidade de outra mercadoria. Para se ter uma forma geral do valor é necessário que várias mercadorias sejam trocadas por uma só mercadoria, representada pelo dinheiro, no princípio o “ouro” que aparecia como mercadoria de valor possibilitando trocas gerais e equivalentes.

As mercadorias são trocadas por dinheiro e nessa relação ocorre um processo de “venda” \_ o oferecimento de algo que foi produzido pela força de trabalho de alguém (produto) convertido em mercadoria e que possui um “valor de uso” para quem dela necessita e por ela se interessa \_ e outro de “compra” \_ que é a aquisição da mercadoria de que se necessita e em troca se oferece dinheiro, o qual possui nessa relação um papel intermediário, além de servir como forma de circulação das diversas mercadorias. Assim sendo, não se faz necessário um consumo mútuo para que se dê a troca. Ela ocorre no tempo necessário,

flexível, a qualquer momento e segundo o desejo de quem dela necessita; portanto, é possível realizar várias compras que se deseje desde que se disponha do dinheiro suficiente para tal.

Aquele que vende sua mercadoria, troca-a por dinheiro, pois já não possui o valor de uso para quem a vende, podendo, com o dinheiro obtido, adquirir outras mercadorias necessárias à sua satisfação e que também serão portadoras de valor de uso para quem as adquiriu.

Marx explica que a circulação de mercadorias e o intercâmbio entre as mesmas, têm como resultado último o dinheiro. O final da circulação de mercadorias é a primeira forma de surgimento do capital. Segundo aquele autor, o dinheiro é representado de várias formas, uma propriedade fundiária, uma fortuna, um capital constituído comercialmente, etc. Não se faz necessário retomar aqui a história da formação do capital para reconhecer a presença do dinheiro. Esse está presente em nossas vidas, todos os dias, nas mais diversas transações que se realizam no mercado de mercadorias, de trabalho, de dinheiro, o qual irá se transformar em capital por meio dos processos e operações realizadas (MARX, 1985).

Existe uma diferença substancial entre o dinheiro enquanto dinheiro e dinheiro enquanto capital, pois se diferenciam na forma de circulação; nesse aspecto salário não pode ser considerado capital. Na circulação de mercadorias, transforma-se mercadoria em dinheiro, processando-se uma nova transformação de dinheiro em mercadoria, vende-se para comprar. Em contrapartida a essa formulação, encontra-se outra totalmente diferenciada, que é a transformação do dinheiro em mercadoria e a transformação dessa em dinheiro, ou seja, compra-se para vender. Esse dinheiro proveniente dessa circulação é transformado em capital, é o próprio capital (MARX, 1985).

Em um processo específico de  $M - D - M$ , o que se busca e se pretende é o valor de uso que a troca enseja. Em contrapartida, no caso  $D - M - D$  esse processo se inicia pelo dinheiro e termina por ele mesmo. Nesse caso só o dinheiro interessa e, portanto, somente a troca com esse objetivo fará sentido, ou seja, que o detentor do dinheiro receba no fim dessa transação mais dinheiro do que aquele com que entrou inicialmente. Esse valor a mais é o que Marx denominou de *mais-valia*. Essa teoria apresentada por Marx desenvolveu e transformou conceitos sobre o trabalho e sobre como se dão suas relações. Sobre esse ponto Marx explicita o seguinte:

Se na circulação simples o valor das mercadorias adquire, no máximo, em confronto com o seu valor de uso, a forma autônoma de dinheiro, aqui ele se apresenta subitamente como uma substância em processo e semovente, para qual mercadoria e dinheiro são ambos meras formas. Mas ainda mais. Ao invés de representar relações mercantis, ele entra agora, por assim dizer, numa relação

privada consigo mesmo. Ele se distingue como valor original de si mesmo como mais-valia, assim como Deus Pai se distingue de si mesmo como Deus Filho, e ambos são de mesma idade e constituem, de fato, uma só pessoa, pois só por meio da mais-valia de 10 libras esterlinas tornam-se as 100 libras esterlinas adiantadas capital, e assim que se tornam isso, assim que é gerado o filho e, por meio do filho, o pai, desaparece a sua diferença e ambos são unos, 110 libras esterlinas. O valor torna-se, portanto, valor em processo, dinheiro em processo e, como tal, capital. Ele provém da circulação, entra novamente nela, sustenta-se e se multiplica nela, retorna aumento dela e recomeça o mesmo ciclo sempre de novo.  $D - D'$ , dinheiro que gera dinheiro \_ money which begets money \_, diz a descrição do capital na boca dos seus primeiros tradutores, os mercantilistas. Comprar para vender, ou melhor, comprar para vender mais caro  $D - M - D'$ , parece ser decerto uma espécie do capital, a forma peculiar do capital comercial. Mas também o capital industrial é dinheiro, que se transforma em mercadoria e por meio da venda de mercadorias retransforma-se em mais dinheiro (1985, p. 131).

A mais-valia, essa teoria marxista, mostra seu valor frente a outras escolas econômicas, uma vez que se aplicam seus princípios aos mais diversos segmentos produtivos, em que as lógicas de acumulação de capital ganham um destaque especial, exercendo inclusive um fator motivacional para que os capitalistas possam acumular sempre mais. O que é feito da mais-valia ao final de um processo produtivo, ainda que tal escolha tenha implicações sociais em grande amplitude, é sem dúvida realizada por uma classe minoritária, representada pelo patronato, o qual age em função de seus interesses pessoais. É possível que essa mais-valia seja consumida pela própria classe patronal, seja no incremento dos meios de produção, como aquisição de novas e aperfeiçoadas tecnologias, seja no aumento da força de trabalho. De qualquer forma, o resultado é sempre mais acumulação, o que significa obtenção de maiores benefícios a curto prazo. Vamos supor que um funcionário de uma fábrica de calçados dispense duas horas para confeccionar um par de sandálias. Nesse período produz o suficiente para pagar o seu trabalho. Entretanto, ele permanece mais tempo na fábrica, produzindo mais de um par de sandálias e recebendo o equivalente a produção de apenas um. Em uma jornada de oito horas, por exemplo, são produzidos 4 pares de sandálias. O custo de cada par permanece o mesmo, assim como o salário do funcionário auferido no fim do mês. Dessa forma, ele trabalha seis horas de graça, reduzindo o custo e aumentando o lucro de seu patrão. Esse valor a “mais” é o que Marx chama de mais-valia, ou seja, valor da parte da jornada de trabalho que não foi pago ao funcionário pelo patrão. Essa mercadoria é vendida e em troca o patrão recebe novamente dinheiro, mas dinheiro aumentado em relação ao capital inicial investido pela mais-valia.

Esse processo visa à acumulação de mais capital. Na atualidade as empresas tem por objetivo acumular cada vez mais capital para permanecerem e se tornarem fortes perante o mercado. Sobre essa questão Gounet explica o seguinte:

O objetivo das empresas é acumular, e inclusive acumular cada vez mais depressa. Elas o realizam em competição umas com as outras, pois a demanda não é flexível, está limitada pela renda da população. Portanto, acumular com maior rapidez significa conquistar fatias do mercado. Ao mesmo tempo, significa poder acumular ainda mais no futuro. As firmas que abocanham fatias do mercado geram lucros suplementares, que são reinjetados no ciclo. Há uma espécie de 'círculo virtuoso' que faz a empresa largamente lucrativa poder acumular mais depressa, e, portanto, realizar mais lucros para em seguida acumular mais e assim por diante (1999, p 42).

É importante salientar que somente acumular não basta, há que se considerar o fator da concorrência que se dá entre os capitalistas na corrida pelo capital. Sagram-se vitoriosos os que conseguirem produzir a maior quantidade de mercadorias, vendendo-as a um preço menor, dentro de um sistema produtivo que reúna as melhores condições, de tal forma que possa abocanhar uma fatia maior de mercado especialmente em relação ao seu concorrente (GOUNET, 1999). Com isso, pequenas e médias empresas são adquiridas, ou, ainda, duas grandes unem-se para se fortalecer no mercado, ou até mesmo, para eliminar uma terceira, que se configura em uma fase mais avançada do sistema capitalista, como o surgimento e a expansão das grandes empresas multinacionais, aqui é um exemplo. Essa condição aumenta ainda mais a acumulação de capital, fazendo com que haja maior possibilidade de investimentos em inovação tecnológica ininterrupta a qual se reverterá em maior produtividade e, conseqüentemente, no aumento da mais-valia e de capital que será acumulado permanentemente, gerando maiores riquezas. A esse respeito Catani, informa o seguinte:

O crescimento ininterrupto da composição orgânica do capital significa que o capital variável diminui relativamente ao capital constante. Alcançada uma maior produtividade do trabalho, os operários produzem uma quantidade de produtos maior do que antes, no mesmo período de tempo. Fazem maior sobre-trabalho e produzem maior montante de mais-valia acumulável. O capital que se expande pela acumulação tem que transformar parte da mais-valia em capital constante e outra parte em capital variável, podendo-se conseguir isto de duas maneiras: ou pura e simplesmente alarga-se a escala de produção, permanecendo constante o nível técnico, ou introduzem-se aperfeiçoamentos técnicos, e, nesse caso, o número de operários diminui relativamente. Uma parte dos trabalhadores não poderá vender a sua força de trabalho e perderá os seus empregos. Marx designa esta fração de classe operária por *exército industrial de reserva* (1984, p. 45-46).

Há que se considerar no processo de produção capitalista que a divisão técnica do trabalho ocupa um importante papel, ou seja, a especialização do trabalhador em tarefas cada vez mais fragmentadas leva, por um lado, ao aumento da produtividade e, por outro, impossibilita que o trabalhador obtenha conhecimento geral de todo um processo produtivo qualquer. A divisão do trabalho tem sua origem nos processos artesanais para confecção das mercadorias. Os ofícios perdem a sua autonomia de execução, ou seja, o trabalhador deixa de

realizar a confecção de determinada mercadoria em toda a sua plenitude, as operações passam a ser realizadas parcialmente por um trabalhador. Ao final do processo a soma de todas as operações parciais irá constituir uma única mercadoria, envolvendo o trabalho de várias pessoas com funções específicas e exclusivas, denotando assim a divisão do trabalho no processo produtivo, cujos atores principais são os seres humanos (MARX, 1985).

Marx procura descrever ainda mais a condição a que se submete o trabalhador e como seu trabalho se diferencia e se torna parcial, reproduzindo também uma divisão social do mesmo:

Descendo agora aos pormenores, é desde logo claro que um trabalhador, o qual executa a sua vida inteira uma única operação simples, transforma todo o seu corpo em órgão unilateral dessa operação e, portanto, necessita para ela menos tempo que o artífice, que executa alternadamente toda uma série de operações. O trabalhador coletivo combinado, que constitui o mecanismo vivo da manufatura, compõe-se, porém, apenas de tais trabalhadores unilaterais. Em comparação com o ofício autônomo, produz por isso em menos tempo ou eleva a força produtiva do trabalho. O método do trabalho parcial também se aperfeiçoa, após tornar-se autônomo, como função exclusiva de uma pessoa. A repetição contínua da mesma ação limitada e a concentração da atenção nela ensina, conforme indica a experiência, a atingir o efeito útil desejado com um mínimo de gasto de força. Mas como diferentes gerações de trabalhadores sempre convivem simultaneamente e cooperam nas mesmas manufaturas, ou truques técnicos do ofício assim adquiridos se consolidam, acumulam e transmitem rapidamente (1985, p. 269).

A divisão do trabalho repercute na sociedade, estratificando-a, criando camadas cada vez mais específicas em que se estabelecem relações distintas onde há um sujeito que compra e outro que vende, seja um produto, seja sua mão-de-obra, pressupondo aqueles que possuem os meios de produção e os que nada têm a oferecer além do próprio corpo. As especializações da mão-de-obra tendem a se diversificar em cada ofício, o exercício parcial de um trabalho ao longo de toda uma vida, passa de uma geração a outra. Essa hereditariedade de ofícios faz surgir nas sociedades verdadeiras corporações de trabalhadores, subdivididos em classes hierarquicamente constituídas segundo a lei social vigente (MARX, 1985).

Para Marx a divisão do trabalho está mediada por duas ações: uma de compra e outra de venda. Sobre isso ele comenta:

A divisão do trabalho no interior da sociedade é mediada pela compra e venda dos produtos de diferentes ramos de trabalho, a conexão dos trabalhos parciais na manufatura pela venda de diferentes forças de trabalho, ao mesmo capitalista, que as emprega como força de trabalho combinada. A divisão manufatureira do trabalho, fraciona os meios de produção entre muitos produtores de mercadorias independentes entre si. Enquanto na manufatura a lei de bronze da proporcionalidade submete determinadas quantidades de trabalhadores a determinadas funções, na sociedade o variado jogo do acaso e do arbítrio determina a distribuição dos produtores de mercadorias e de seus meios de produção entre os diferentes ramos sociais de trabalho (1985, p. 279).

Além dessa relação há outra que se estabelece e que se impõe aos trabalhadores: é a submissão à autoridade daquele que detém os meios de produção, ao capitalista, que poderá perpetuar-se por toda a vida do trabalhador. Como o processo produtivo capitalista impõe a parcialidade do trabalho, o trabalhador é submetido incondicionalmente à autoridade do capitalista, uma vez que esse processo a ele pertence. Essa condição repercute em toda a sociedade, ou seja, o controle exercido em relação aos meios produtivos no sentido de perpetuar o trabalhador em seu ofício é equivalente ao controle social. É necessário que as pessoas mantenham a mesma condição, tornem-se cada vez mais dependentes do sistema capitalista para garantir a existência dominante do mesmo. Assim, a liberdade dos trabalhadores é vigiada, seu consumo deve ser restrito, a aquisição de propriedades é limitada, a tal ponto que não tenham possibilidades de mudança, de ascensão a uma condição mais edificante. Talvez o desejo do capitalista possa ser sintetizado, segundo Marx, da seguinte forma: “É muito característico que os mais entusiásticos apologistas do sistema fabril não saibam dizer nada pior contra toda organização geral do trabalho social além de que ela transformaria toda sociedade numa fábrica” (1985, p. 280).

A partir desse ponto vale pensar sobre a dimensão e a supremacia do capitalismo em relação ao destino das pessoas. O empresário que possui uma fábrica vê no processo de acumulação de capital um objetivo imperioso. Mas nem sempre a produção alcança seu pleno desenvolvimento, podendo haver momentos em que o mercado não responde da maneira esperada pelo capitalista em seu segmento. Dessa forma, a ocorrência de maquinário parado e matérias-primas estocadas nas dependências da fábrica é uma consequência, bem como a diminuição da acumulação em virtude da falta de escoamento das mercadorias produzidas para o mercado e transformadas em dinheiro. Tal sequência de acontecimentos há de se refletir no trabalhador, culminando com a sua dispensa. Aqui se inicia um processo de exclusão propiciado pelo sistema: o trabalhador, agora afastado dos meios de produção, especializado em um processo produtivo fragmentado, pouco tem a oferecer. A venda de sua força de trabalho é muito específica e não sendo aproveitada por outros segmentos produtivos, o trabalhador encontra-se sem força, sem energia (MARX, 1985).

O capitalismo é sem dúvida um regime de exploração em que a classe burguesa é sua representante mais expoente, e embora considere o proletariado hostil, o mesmo se faz necessário para que se demarquem as diferenças existentes entre os que dominam e os que são dominados. A burguesia se mantém no papel de exploradora, mas não encontra no proletariado a mesma equivalência e a mesma unidade de propósito. Ao contrário, o capitalismo eliminou a forma artesanal de economia, distingue-se sem dúvida das formas

escrava e feudal, mas não deixa de persistir na exploração. Por vezes o trabalhador é apelidado de escravo preconceituosamente e essa tendência se manifesta nos dias de hoje, ainda que de forma mascarada pelo título “liberdade de ação”, o que suscita uma liberdade de todos os atos que fazem parte da vida de um ser humano. É fato que a sociedade deixou a escravatura, entretanto como pensar em liberdade de ação se o trabalhador não vive um minuto fora do seu trabalho? Quando possui trabalho, e quando não, apresenta-se como escravo de sua sobrevivência.

O modo de produção capitalista é construído historicamente e está assentado, sobretudo, nas diversas relações antagônicas que se estabelecem entre o trabalho e o capital, diversas porque o trabalho assume formas diferenciadas e o capital, também. Assim as relações são construídas com base nessas diferenciações e vive-versa. O capital, ou seja, o excedente dele, extraído e acumulado, acontece com base numa relação de exploração, pois diferenças brutais são instauradas, o trabalhador é expropriado brutalmente de seus meios de produção, Marx reforça essa noção quando fala que:

[...] A expropriação da grande massa da população em sua base fundiária, de seus meios de subsistência e instrumentos de trabalho, essa terrível e difícil expropriação da massa do povo constitui a pré-história do capital.. Ela compreende uma série de métodos violentos, dos quais passamos em revista apenas aqueles que fizeram época como métodos de acumulação primitiva do capital. A expropriação dos produtores diretos é realizada com o mais implacável vandalismo e sob o impulso das paixões mais sujas, mais infames e mais mesquinamente odiosas. A propriedade privada obtida como trabalho próprio, baseada, por assim dizer, na fusão do trabalhador individual isolado e independente com suas condições de trabalho, é deslocada pela propriedade privada capitalista, a qual se baseia na exploração do trabalho alheio mais formalmente livre (1985, p. 293).

Da mesma forma que o homem não subsiste sem a natureza, o capital necessita de força de trabalho, assim como o sistema de acumulação e reprodução não subsiste sem construir continuamente essas relações, tal qual uma lei fundamental desse tipo de sociedade. Entretanto, o capitalismo, em dados momentos, promove forças opositoras que aparecem em intenso conflito, que desencadeia crises sociais e movimentos de ruptura; em outros os interesses são harmonizados, dando lugar a períodos de paz e equilíbrio, mesmo que de maneira disfarçada, porque o sistema continua excluindo e acumulando. O desenvolvimento do capital não se deu e não se dá igualmente, de modo que “se desenvolver” muitas vezes sugere a maximização das desigualdades. A repercussão disso se faz sentir na constituição de diversas classes, as quais buscam melhorar as condições a que se encontram submetidos em relação ao sistema capitalista, diminuindo os efeitos das desigualdades a que são acometidos. Para tanto, há necessidade de se pensar na classe e na luta de uma classe em

oposição às diferenças, na medida em que adquire consciência de si mesma e se organiza coletivamente, segundo Dubet:

[...] A consciência de classe não pode ser reduzida unicamente à consciência de identidade e de distância social. Ela implica igualmente uma consciência de oposição. Cada classe possui um adversário, ela é definida por uma oposição de classes. Ela supõe também uma consciência de totalidade, uma definição dos desafios deste conflito: quem domina o trabalho e o investimento, quem se apropria do progresso? As classes são 'vontades', dizia Aron, elas são o coração dos movimentos sociais. Na maioria das sociedades industriais a vida coletiva foi organizada ao redor deste modelo e o que foi chamado de esquerda durante mais de um século, seja ela trabalhista, socialista, social-democrata, comunista ou democrata, foi apreendida como expressão política de uma classe social ou de um conjunto de classes. (2006, p. 46).

Em referência exposto, cabe a reflexão de que a luta de classes evoluiu para um outro patamar determinado pelas novas condições históricas de produção capitalista. O advento de novas tecnologias e a mobilidade crescente tanto do capital, pelo deslocamento de empresas multinacionais e o desenvolvimento dos mercados financeiros globais, quanto do trabalho, por meio das migrações, novas qualificações profissionais, inclusive com a definição de novas carreiras e o remanejamento setorial do trabalhador. São aspectos que ajudam a compreender esse atual estágio, em que o capital financeiro é a mola propulsora do capitalismo, sendo na atualidade fluído, instável, sujeito às oscilações das bolsas que têm repercussões em todo mundo. Daí decorrem as novas relações sociais estabelecidas. Sobre esse aspecto Soros refere-se da seguinte forma:

Vivemos uma economia global, caracterizada não apenas pelo livre comércio de bens e serviços mas, ainda mais, pelo livre movimento de capitais. As taxas de juros e de câmbio e os preços de ações, em diversos países, são intimamente inter-relacionadas, e os mercados financeiros globais exercem uma tremenda influência sobre as condições econômicas. Dado o papel decisivo desempenhado pelo capital financeiro internacional, nas fortunas de cada país, pode-se falar em um 'sistema capitalista global' (2001, p. 169).

Essas novas relações sociais, ou seja, as formas e os instrumentos de dominação e exploração mudaram. Por exemplo, o contrato de trabalho e seu registro na Carteira de Trabalho estabelecem uma relação jurídica que tende a desaparecer, o que propicia o aparecimento de redes invisíveis de dominação e subordinação do trabalhador às empresas. A formalização das relações de trabalho no Brasil é uma conquista dos trabalhadores pela luta dessa classe no governo getulista. O descumprimento dessa formalidade pode ser verificado nos processos de terceirização, trabalho em domicílio, trabalho temporário, professores horistas, nos serviços domésticos diaristas, etc.



Por trás dessa adaptação ao trabalho se esconde uma busca desenfreada pelo dinheiro, que se reflete na luta exacerbada pela sobrevivência das pessoas que não detêm o capital, já que o sistema capitalista suscita a competição. Vale tudo para se obter vantagens que são traduzidas em maiores ganhos, sai na frente aquele que estiver mais bem preparado para desempenhar seu trabalho e apresentar resultados positivos em curto prazo. Essa é a medida para a obtenção do sucesso, pois caso não consiga será rapidamente substituído. Valores internos antes tidos como invioláveis passam a ser trocados por valores de cunho financeiro em vários setores, como ilustra Soros:

[...] Os valores monetários usurpam o papel dos valores intrínsecos, e os mercados passaram a dominar esferas da existência às quais não pertencem exatamente. Direito e medicina, política, educação, ciência, artes e mesmo os relacionamentos pessoais — realizações ou qualidades que deveriam ser valorizadas em si mesmas são convertidas em termos monetários; são julgadas pelo dinheiro que geram, em vez de por seu mérito intrínseco (2001, p. 182).

É com a sutileza da aparente normalidade que esse sistema se sobrepõe à experiência social das pessoas. A luta de classe, os conflitos e a própria consciência de sua condição levam a um questionamento, conforme esclarece Dubet:

Os conflitos de classes permitem sempre explicar a ação coletiva e a vida política? Entendamo-nos bem: para responder a esta questão, não se trata de observar “simplesmente” que continuam existindo desigualdades, dominação e conflitos, não se trata tampouco de assegurar que ação social e as identidades são provenientes das posições sociais dos atores. Trata-se de saber se tudo forma um sistema do qual as classes sociais são a pedra angular (2006, p. 47).

Pode-se pensar, então, que no centro do sistema capitalista existem as classes sociais, constituídas ao longo da história e que se diferenciam conforme esse mesmo sistema se aperfeiçoa. Para os que não o acompanham, promove diferenças, desigualdades e exclusão.

A grande exclusão social que acomete a sociedade, em especial a brasileira, pelo estabelecimento de condições de trabalho precárias, com baixa remuneração na grande maioria, é sintoma evidente de que estamos em plena vigência de intensas revoluções, porém dominantes, exploradoras. Elas ganham dimensão mundial, impulsionadas pelas novas tecnologias a serviço do processo de acumulação de riquezas e reprodução do sistema. O sistema capitalista na atualidade parece não se esgotar em si mesmo, pois cria e recria novas configurações em todo momento, as quais sempre visam à sua manutenção enquanto sistema econômico. Sua forte atuação junto à tecnologia faz com que as pessoas se tornem dependentes dele. Hoje, por exemplo, se torna praticamente impossível viver sem o uso de um aparelho telefônico celular. Aquele que não o possui sente-se fora do mundo das

comunicações e se ele já tem um bom tempo de uso, certamente não possuirá as funções mais atualizadas por ser descartável e necessitando ser trocado por outro mais moderno, obviamente mais caro, sendo esse um bem necessário às diferentes classes sociais.

Há que se refletir sobre este sistema desigual, seu funcionamento e a ordem das coisas, a sua dinâmica, amadurecer a reflexão sobre as condições objetivas existentes para poder processar mudanças sociais, amparadas pela consciência histórica, buscando analisar a dimensão dos problemas e encontrar as soluções, de maneira a diminuir as desigualdades como nos revela Demo:

A redução da desigualdade não cai do céu por descuido, mas será conquistada historicamente, não como produto definitivo, mas processual. Por isso, a participação só pode ser conquistada. Aquela doada é presente de grego, porque vem do privilegiado, não do desigual. A redução da desigualdade que o desigual quer só pode ser aquela que ele mesmo constrói (1990, p. 16).

Uma coisa é fato, o atual estágio do capitalismo global, que o diferencia de qualquer outro anterior, é a motivação intensa para o lucro, mesmo em áreas anteriormente destituídas desse valor, como o caso da educação. Tinha-se a expectativa de que a cultura e as profissões fossem regidas por valores culturais e profissionais e não como uma forma desmedida de obtenção de lucros. Os valores que direcionavam as pessoas eram outros, como nos revela Soros:

O contexto familiar e a criação contavam mais que a riqueza; o patriotismo e a religião tinham o maior vulto. Para compreender como o atual regime capitalista global se diferencia dos anteriores, temos que reconhecer a crescente influência do dinheiro como parâmetro de medida. Não é exagero afirmar que o dinheiro governa a vida das pessoas com uma intensidade sem precedentes. A tendência sempre esteve presente, mas recentemente começou-se a levar a busca do lucro às últimas conseqüências. E qualquer princípio torna-se mais perigoso quando deixa de ser mitigado por outras considerações (2001 p. 184).

Cabe pois, a reflexão de que o capitalismo atual é mais perverso hoje que no seu início. Presencia-se assim, uma corrida pelo dinheiro junto aos mercados financeiros, podendo ser traduzida pelo acúmulo de capitais permanentes, o que leva a uma geração de riquezas com grande concentração de renda por uma minoria privilegiada. A concorrência entre os mercados é acirrada. O avanço tecnológico ocorre de forma ininterrupta, o que propicia o surgimento de empresas multinacionais que buscam expandir-se para novos mercados. A técnica faz parte da capacidade de criação do homem, tendo se intensificado na era industrial, conforme nos elucida Celso Furtado:

É específico da civilização industrial o fato de que a capacidade inventiva humana haja sido canalizada para a criação de técnicas, ou seja, para abrir novos caminhos ao processo de acumulação, o que explica a formidável força expansiva dessa

civilização. E também explica que, no estudo do desenvolvimento, o ponto focal dominante haja sido a lógica da acumulação (1998, p. 47).

O sistema capitalista vigente propicia ao mundo do trabalho a própria divisão técnica, fazendo com que o trabalhador se especialize em tarefas cada vez mais fragmentadas junto ao processo produtivo, condição que proporciona aumento de produtividade. E na medida em que se introduzem sistemas mais sofisticados de produção, ocorre cada vez mais a exclusão do trabalhador do processo produtivo. O que se observa, portanto, é a exploração da mão-de-obra. Hoje o colaborador trabalha muito mais que no passado, e não significa maior ganho de salário ou dinheiro, pois que se busca no sistema é o barateamento da mão-de-obra.

Nos países asiáticos, com especial atenção para o Japão, o qual possui autonomia no domínio da alta tecnologia, dita em detrimento dos avanços tecnológicos, uma verdadeira disciplina social. Os salários são estabelecidos frente à concorrência internacional. A rígida disciplina e o forte investimento no aprimoramento da mão-de-obra propiciam ao capitalismo asiático uma força competitiva sem precedentes. Tendo em vista as grandes reservas de trabalhadores disponíveis naqueles países, o que reduz sobremaneira o custo de seus produtos, provocando um impacto nos mercados mundiais. Talvez a barreira para essa invasão possa surgir a partir da organização dos mercados no sentido de discriminar tais produtos, sendo cada vez menor a área de atuação em que a concorrência se faz pelos preços. Constata-se, entretanto, o peso que a Ásia possui na economia mundial e os investimentos que realiza no Ocidente, colocando em xeque as classes dirigentes dos países ocidentais (FURTADO, 1998).

Como consequência do desenvolvimento do capitalismo, hoje se vivencia o fenômeno da globalização que, muito mais que econômica, é política, cultural e tecnológica. Ela não pode ser vista como um processo singular, envolve uma conjuntura complexa de processos, os quais operam de uma maneira contraditória, sendo contraditório em sua dinâmica. A grande maioria das pessoas analisa a globalização como sendo uma forma de extrair o poder ou a influência das comunidades ou países para transferi-lo para o meio global. De fato, essa se constitui em uma consequência, pois os países acabam perdendo o poder econômico de que eram possuidores. A globalização permite tanto a elevação como o rebaixamento das economias-nações, exercendo uma pressão pela autonomia de cada local (GIDDENS, 2000).

Longe pensar que a globalização evolui de forma equitativa e que suas consequências só trazem benefícios aos países e às comunidades. Para quem não reside na Europa ou nos Estados Unidos, ela assume uma configuração de ocidentalização ou americanização, pois os EUA. sempre se mostrou ao mundo como uma nação potente, assumindo uma posição econômica, militar e cultural superior em relação ao resto do mundo. As marcas da

predominância cultural americana se fazem sentir na presença das logomarcas, como Coca-cola, McDonald's, Shell, etc. As grandes empresas multinacionais em geral possuem sua sede nos Estados Unidos ou em países ricos e não em países pobres. A globalização é considerada um negócio predominantemente destinado aos países do Norte, sendo que os países do Sul assumem um papel secundário ou nenhum nesse processo (GIDDENS, 2000).

Dessa forma, a globalização propicia àqueles que não se encontram amparados pelos benefícios de sua ação consequências devastadoras, como nos aponta Giddens:

Ela estaria destruindo culturas locais, ampliando desigualdades mundiais e piorando a sorte dos empobrecidos. A globalização, sustentam alguns, cria um mundo de vencedores e perdedores, um pequeno número na via expressa para a prosperidade, a maioria condenada a uma vida de miséria e desesperança (2000, p. 25).

Ante esse cenário, o que se percebe, sem dúvida, são desajustamentos de toda ordem que provocam consequências sociais, como a exclusão. Talvez seja esse o maior desafio que se reserva aos cidadãos e políticos de nosso país: solucionar as questões de caráter social provocadas por um processo de globalização, muito mais que resolver dificuldades de cunho econômico. Cabe às futuras gerações equacionar problemas, como o desemprego, a fome, a precariedade da saúde pública, a disseminação de novas epidemias, a educação pública de pouca qualidade, a miséria crescente que assola grande parte da população brasileira.

## 2.1 A APROPRIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PELO SISTEMA CAPITALISTA

Infelizmente a escola em toda a sua dimensão funcional, desde a educação fundamental até a superior, não se encontra isenta dos tentáculos do sistema capitalista. Assim, vivendo sob pressão, ela, em grande maioria, reforça, as divisões de classe, reproduzindo as relações sociais existentes, transpondo-as de geração a geração, acentuando e perpetuando o poder da classe dominante. Ainda que faça todo um esforço para bem orientar seus alunos, não os tornam imunes ao sistema que promove a segregação. A escola apropriada pelo sistema capitalista divulga uma ideologia burguesa, sendo que uma sociedade que promove desigualdades terá uma escola que mantém as desigualdades, propondo uma cultura empobrecida, desfavorecendo quem já é desfavorecido historicamente, excluindo o pobre, provavelmente o filho de um trabalhador, limitando, assim, a experiência e o convívio com uma outra realidade. Uma vez que a escola não resiste à pressão da classe dominante, torna-se autoritária, não admite questionamento, a palavra do professor não aceita a discussão dos pontos de vista, o bom aluno será aquele submisso ao sistema escolar e que também estará

sendo preparado para ser um subalterno, não subversivo, mas passivo e dependente. Apesar das dificuldades objetivas que se apresentam àqueles menos favorecidos economicamente, felizmente em nossa sociedade as pessoas são criativas. Este aspecto é parte integrante da cultura brasileira, em que driblar os obstáculos é um hábito nacional, fazendo funcionar o famoso “jeitinho brasileiro”.

A condição econômica mais favorecida permite que o estudante tenha um melhor preparo, podendo freqüentar uma escola com ensino de qualidade, dispondo de tempo e condições favoráveis para se dedicar aos estudos sem se submeter a grandes sacrifícios materiais e físicos, como, por exemplo, trabalhar durante uma jornada de oito horas durante o dia e estudar no período noturno. O acesso ao sistema educacional é mais fácil às classes favorecidas e dominantes, que não por acaso fazem uso das instituições públicas de ensino, as quais deveriam ser destinadas aos que possuem poucos e precários recursos de sobrevivência. Na possibilidade do acesso dos menos favorecidos, a origem social do sujeito é fator determinante muitas vezes de sua permanência nos estudos, sua herança cultural adquire peso e o remete à classe social a qual pertence. As explicações de Bourdieu mostram-se elucidativas quanto à desigualdade do sistema escolar:

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom cultural (1998, p. 41).

A eliminação das classes populares do sistema escolar acontece durante todo o percurso de sua vida escolar, chegando aos níveis superiores pela seleção que realiza tanto formal como informalmente. As diferenças que se estabelecem estão representadas pelas classes sociais presentes na educação superior. Sobre essa questão Bourdieu diz o seguinte:

Justamente porque os mecanismos de eliminação agem durante todo o *cursus*, é legítimo apreender o efeito desses mecanismos nos graus mais elevados da carreira escolar. Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média (1998, p. 41).

É utópico pensar que a escola seja um local preservado e puro, onde à sua porta seriam depositadas todas as disparidades sociais, pois essa condição milagrosa não existe! A escola

faz parte do mundo e reflete bem as diferenças significativas que existem e que marcam a existência e o destino dos homens.

Além das desigualdades de classe, na sociedade atual, com a transformação da sua estrutura, emergem outras configurações da desigualdade, tais como: negros, pobres, deficientes, homossexuais, perpetuando-se o preconceito e a discriminação que o indivíduo que possui mais de uma característica é diretamente remetido à exclusão. Como essa sociedade é estabelecida pelo poder e pelos bens, premia os que possuem êxito social e maior quantidade de bens, em que as diferenças são demarcadas no âmbito escolar.

São tantos os aspectos que promovem e acentuam a desigualdade, que se torna difícil enumera-los. O brasileiro é socializado por uma dupla mensagem que lhe mostra, na escola, que todos são iguais em seus direitos, deveres e oportunidades, conforme apregoa a Constituição Liberal. Mas é na rua, na vida cotidiana e na própria escola que todos são completamente desiguais nesses mesmos direitos, deveres e oportunidades.

É claro que existe um determinado número de casos de mobilidade social, e é comum citar-se o exemplo do aluno de classe social mais simples e que graças ao seu trabalho, ao seu zelo e dons conseguiu atingir tão bem sucedida distinção. Mas a realidade está aí posta, a classe dominante busca conservar e exercer um controle dessa seleção, procurando não pôr em perigo a hierarquia de poder estabelecida. Esses casos excepcionais são absorvidos pelo sistema que lhe permitiu obter êxito e ser bem sucedido. Como retribuição ao que lhe foi concedido, prestará serviços de grande valia à classe detentora do poder, entretanto não insuflará a sociedade no intuito de uma renovação social. A possível ascensão social torna-se um meio de propalar o quanto a escola fornece oportunidades iguais, mascarando a origem social dos sujeitos e negando a existência da divisão de classes no interior dela.

Aqueles que passaram por esse fino filtro constituem a legitimação do sistema que aparentemente beneficia e dá chance a todos, mas que também os tornam reféns. Assim, a escola reproduz as desigualdades sociais por meio das desigualdades de nível escolar.

A legitimação de uma sociedade capitalista, entretanto, possui sua base fundamental meritocrática, significando que a sociedade distribui penas ou recompensas entre seus participantes em concordância com seus méritos ou deméritos. É possível perceber essa ideologia do mérito em quase todas as esferas sociais, mas especialmente na econômica e na escolar. Seu princípio é na economia, no mercado, mas atinge seu ponto mais elevado na escola, na academia. Tanto o mercado quanto a escola tornam as diferenças existentes nas classes sociais em individuais, problemas pertinentes ao meio social como pertencentes ao indivíduo. No âmbito da escola como no do mercado, as diferenças só existem na forma

quantitativa, jamais qualitativamente, e a desigualdade, quando emerge, é sempre vista ao longo de uma continuidade, não enquanto cisão (ENGUIITA, 1993).

A educação escolar envolta pelo sistema capitalista deixa de exercer uma função unificadora, agindo em paralelo ao mercado, encobrendo as diferenças sociais e contribuindo para a difusão da desigualdade. Sobre esse ponto de vista Enguita faz referência à escola da seguinte maneira:

Em vez de capital e trabalho só há ricos e pobres; em vez de culturas antagônicas só há crianças espertas e bobas. Assim como o mercado oculta atrás de si o mundo da produção, a escola oculta as diferenças sociais. Ambos apresentam um nível de igualdade: o mercado, na medida em que na esfera da circulação não há outra coisa que intercâmbio de equivalentes, embora atrás desses valores iguais possa estar o capitalista que monopoliza os meios de produção e o operário que tem que vender a sua força de trabalho; a escola, na medida em que se aproxima de ser ou parecer uma escola única ou unificada, embora esteja dando um tratamento igual a posições de partida diferentes, e, portanto, reforçando a desigualdade (1993, p. 290).

Como as diferenças que existem entre os que possuem bens, propriedades já constituídas e herdadas não podem ser superadas por aqueles que apenas demonstram esforço ou valor pessoal no sistema educacional isso se torna evidente. Mas a escola, por meio da ideologia meritocrática, mascara os que são proprietários dos meios de produção pelo sistema de gestão, de avaliação. É sabido entre as classes menos favorecidas que fazem parte da escola que as oportunidades são poucas. Nunca possuíram e talvez nunca possuam grandes propriedades, latifúndios, mas todos pesam poder ascender a tal ponto que seja possível administrar grandes propriedades e, caso essas oportunidades não se lhes apresentem é porque faltou a eles o devido empenho, a falta de mérito ou, ainda, porque os outros obtiveram um desempenho superior (ENGUIITA, 1993).

A sustentação dessa ideologia meritocrática pela escola só pode ocorrer a partir do momento em que todos os alunos que nela ingressem sejam tratados no mesmo nível de igualdade, como na largada de uma maratona em que todos estão alinhados na mesma posição, possam após a largada conquistar suas posições progressivamente até a chegada ao pódio. Isso mediante uma seleção individual, cujo desempenho superior encarregue-se de classificar aqueles que serão eleitos como minoria. Verificando o sistema educacional atual, isso diz mais respeito a uma utopia. Porém, o que não pode ocorrer é um ensino com base no mercado, em que cada aluno depende de meios econômicos próprios e de sua habilidade para tomar decisões em relação aos seus estudos (ENGUIITA, 1993).

Assim, a escola, em todos os seus níveis, tende a agir de forma a inculcar valores e crenças voltados para os interesses das classes dominantes, contribuindo para formar

trabalhadores alienados de sua condição e posição social, mas em consonância com os desejos da sociedade capitalista e de consumo. De forma sutil, mas eficiente, ela conduz os alunos a formular uma visão do mundo apropriada à manutenção do *status quo*. Atuando na consagração da ideologia dos talentos, do mérito ou do “dom” para empreender determinada carreira escolar, a escola nessa perspectiva faz com que os estudantes aceitem de forma natural, lógica e explicável a condição de cada um como membro pertencente à classe dominante ou dominada. Tendo em vista sua influência quase que “amestradora”, condicionadora, por assim dizer, a escola age como aparelho ideológico do Estado, o qual representa os anseios da sociedade dominante. Como o primeiro exerce forte influência no ensino, a escola cumpre uma função de reprodutora da desigualdade social, e o próprio professor torna-se um agente da ideologia dominante, agindo em prol das elites e perpetuando o sistema.

A partir dessa condição a escola sofre uma determinação exclusiva da sociedade, das elites que a controlam, como a seguir nos expõe Cortella:

A Educação, e mais apropriadamente, a Escola, teria a utilidade de ‘fazer a cabeça’ dos que a freqüentam, criando disciplina e um sistema meritocrático de avaliação; para melhor controle, a Escola foi invadida por uma hierarquia assemelhada à do setor industrial, com diretores, supervisores, coordenadores, inspetores, assistentes, etc., fragmentando o poder interno e aumentando a dificuldade para identificá-lo. Nessa concepção, a escola não teria, de forma alguma, *autonomia*, sendo determinada de maneira absoluta pela classe dominante da Sociedade, que a manteria livremente, por deter o poder político e econômico. O educador, veículo de injustiça social, ficaria com a missão de adequar as pessoas ao modelo institucionalmente colocado (1998, p. 134).

A escola, pelo seu trabalho pedagógico, metodológico, deve possuir um sentido social concreto, ou seja, exercer um papel mediador, ponderado e articulador dos direitos e da cidadania no interior dela mesma, entender as carências presentes na comunidade em que está inserida, seus regionalismos, sua estrutura social, política, a história que a permeia, os acontecimentos que dizem respeito à comunidade da qual ela faz parte. Deve saber quem são seus alunos e sua realidade, as diferenças que estão presentes em sala de aula e à qual o professor estaria sensível e suficientemente preparado para melhor conduzi-las, além da percepção, acompanhamento e intervenção no processo educacional, avanços e retrocessos entendidos aqui como retrocesso em situações de fracasso, repetência, evasão escolar, baixo rendimento, etc.



Cada vez mais as instituições educacionais devem pautar sua atuação levando em conta o conhecimento já construído por aqueles que por ela transitam, procurando não se dobrar unicamente aos padrões socialmente tidos como certos ou convencionais.

Num exemplo simples do cotidiano escolar, a queixa de uma mãe em relação à reunião com a professora, em que esta última a alertava para falta de compreensão, percepção e interpretação de seu filho de 6 anos para com as tarefas de português é, no mínimo, lamentável! Dizia a professora à mãe do aluno: “Seu filho ainda não consegue fazer uso da letra “j”, não consegue diferenciá-la e fazer o seu emprego corretamente. No exercício da cartilha, ele deveria escrever a letra “j” na frente de cada figura correspondente. Na ilustração em que aparecia um “jaboti” ele escreveu tartaruga, onde havia uma “jibóia” ele escreveu cobra e onde era para ele escrever “jegue”, ele escreveu burro. Deve estar com algum problema cognitivo!”.

Ora, no ocorrido acima, a criança escreveu o que conhecia e que fazia parte de seu repertório, de sua vivência, o que lhe fazia sentido e lhe era familiar. A partir desse fato pode-se iniciar todo um “estigma”, em que esse aluno é visto pela escola como um “problema”. Caso ele seja pobre, sua mãe não possuirá recursos suficientes para averiguar o diagnóstico da professora com outros profissionais especialistas, existindo grande probabilidade de que essa criança esteja fadada ao insucesso escolar, sendo considerada inepta para os estudos. A posição que a mãe ocupa na escala social em relação à professora, faz com que se sinta inferior, pois não possui argumentos suficientes para defender seu filho ou explicar a interpretação que ele fez da realidade que vivencia. Assim sendo, seu destino está selado: “A escola não é para crianças que não sabem empregar o “j” adequadamente nem para pobres!” Em face da situação sua mãe decide que é melhor que ele vá trabalhar para ajudar no sustento da casa e no futuro irá trabalhar na construção civil como pedreiro, tal qual seu pai. Não se podem descartar os indícios de problemas na formação dessa professora, que talvez não tenha tido o devido preparo para o exercício de sua profissão.

Há que se reconhecer que ideologia dominante serve para ocultar a realidade, contribui para promoção de preconceitos e discriminações que marcam sobremaneira a vida das pessoas e seu destino de forma injusta. A respeito disso Paulo Freire alerta que:

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo

contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (1997, p. 151).

No ato de ensinar, o educador é o protagonista principal, pode funcionar de forma conservadora e, neste caso, estaria agindo na manutenção da ingenuidade dos alunos, na reprodução das desigualdades sociais e a favor da classe dominante; pode exercer uma função inovadora, que leve à reflexão conjunta com os alunos, à tomada de consciência de todo um processo alienante, permitindo uma ação transformadora de si e por consequência de sua realidade. Cortella (1998, p. 136) faz alusão ao papel do educador, dizendo que: “O educador é alguém que tem um papel político-pedagógico, ou seja, nossa atividade não é neutra nem absolutamente circunscrita”. Ou ainda, na concepção de Gadotti (2000, p. 143) para o qual educação é compromisso, é ato, é decisão. Complementa seu pensamento ao afirmar que: “Educar é tomar posição, tomar partido. E o educador educa, educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se”.

O posicionar-se do educador envolve a busca de alternativas de ação com o objetivo precípuo de auxiliar propagação da igualdade social, no combate à violência econômica que sobrepuja todos os princípios humanitários, que se pretende acima de tudo e de todos. A arma principal nessa batalha encontra-se no interior das escolas, das universidades e denomina-se “conhecimento”. Mas aquele que esclarece e desmistifica o senso comum, abrindo as mentes para novas possibilidades, em que a atenção se dirige para os fatores que demandam e condicionam as diferenças dos grupos sociais, que promovem a injustiça social, pode levar muito tempo, ser lento, mas deve ser contínuo. Sobre esse aspecto Gadotti nos revela que:

A mudança de qualidade nas relações que mantêm a sociedade ativa é fruto de uma lenta e por vezes violenta maturação quantitativa, no interior dessas mesmas relações. É uma guerra surda, cotidiana, e, até certo ponto, inglória. É o trabalho muitas vezes anônimo, do professor, por exemplo. A educação só pode ser transformadora nessa luta surda, no cotidiano, na lenta tarefa de transformação da ideologia, na guerrilha ideológica travada na escola (2000, p. 162).

Assim sendo, a escola em toda a sua extensão e por continuidade a educação superior são as principais responsáveis por essa tarefa transformadora da ideologia vigente. Mas esse objetivo só pode ser alcançado pelas suas práticas escolares, as quais fomentam debates que levem à reflexão, ao entendimento do estado atual das coisas. Por mais que a escola se encontre apropriada pelo sistema capitalista, é por meio da educação aí ministrada que a condição das classes populares poderá reverter-se. Com a aquisição do conhecimento a crítica se faz presente, propiciando maior consciência e, por consequência, as mudanças que são

necessárias para promoção da dignidade entre as pessoas que compõem a grande parcela excluída da sociedade brasileira. Para isso é necessário analisar a constituição das políticas educacionais em seu processo histórico e sua repercussão, com especial atenção para a educação superior, como também a constituição da universidade brasileira até a realidade presente. É esse o objetivo proposto para o próximo capítulo.

### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A UNIVERSIDADE BRASILEIRA.

Historicamente no Brasil sabe-se que a educação superior é destinada a poucos, especialmente se ela for pública, pois que pensada e destinada à formação de uma “elite” digna do acesso à informação, ao conhecimento e à cultura. Tal condição por si só sugere uma diferenciação, promove a reprodução e a manutenção da classe dominante, a burguesia, garantindo-lhe a formação de opinião crítica, o privilégio muitas vezes de participar da tomada de decisões que podem mudar o rumo de um país, da comunidade a que se pertence, da própria vida, ascendendo profissional e pessoalmente. As políticas públicas educacionais ocupam um papel importante e concorrem de forma decisiva para que isso ocorra; uma vez elaboradas dão o tom e o rumo da transformação pretendida pela educação em todos os níveis em que ela se faz presente e a universidade brasileira se insere nesse contexto, fazendo cumprir o que lhe é determinado por meio daquelas políticas .

Nessa perspectiva, tem-se como objetivo neste capítulo definir política educacional, suas formas de elaboração, sua existência entre o Estado e a sociedade e as relações de poder estabelecidas bem como o papel que ela ocupa na organização do trabalho e na economia. Busca-se, também, analisar as políticas educacionais voltadas para a educação superior no que diz respeito ao acesso de pessoas providas de classes menos favorecidas, assim como a Universidade pelo viés da sua natureza, da cultura que lhe é própria, da tradição que nela impera e pelo significado que impetra na vida em sociedade e em sua relação com o Estado.

Definir política educacional é algo um tanto complexo, parecendo não haver um conceito completo e definitivo, pois ela faz parte de um processo amplo, construído ao longo da história, em um dado momento, num determinado contexto. Pressupõe uma organização, um ordenamento lógico seqüencial do que será transmitido em termos educacionais; projeta no futuro a formação das pessoas, buscando atender a necessidade da sociedade. Embora não seja educação propriamente dita, a política educacional interfere no processo educativo, tornando-o, por vezes, menos criativo, estabelece os rumos da educação, servindo de apoio a ditames ideológicos dominantes e à sua reprodução. Ainda que aparentemente bem intencionada, é na leitura de suas linhas e entrelinhas que se é capaz de perceber o tipo de seres humanos e de sociedade que se está pretendendo formar, qual o projeto de pessoa, trabalhador e cidadão que nela predomina. Talvez aquele que elabora uma política educacional não se dê conta da dimensão e do alcance que a mesma possui. As metas e os planos que são elaborados vão além da formação para o mundo do trabalho e do

conhecimento necessário ao exercício de uma dada profissão. Esse dimensionamento abrange a subjetividade humana, define o destino das pessoas a que ela se submete. Pode acrescentar ou excluir valores, interferindo na adoção de um comportamento adequado ou não. Entretanto, esse aspecto subjetivo que compõe o ser humano é pouco explicitado, como se só o trabalho compreendesse a única atividade humana. A política educacional deve focar a pessoa hoje e no futuro, bem como no seu âmbito social, cívico e individual (MARTINS, 1994).

Os aspectos mencionados, de maneira ideal, deveriam possuir uma intenção transparente quando da formulação de uma política educacional, mas por vezes a obscuridade nela se faz presente, conforme ensina Martins:

Não existe um espaço único por excelência da política educacional, porque ela se processa onde há pessoas imbuídas da intenção de aos poucos conduzir a criança a ser o modelo social de adolescente e posteriormente de jovem e ser adulto idealizado pelo grupo social em que ela ocorre. Por isso volto a insistir na intenção. Ela não tem um lugar fixo e determinado, e o seu surgimento depende de um momento histórico, de uma conjuntura. Mas, quando se encontra essa intenção em livros e documentos históricos do passado, em discursos, documentos e projetos oficiais do presente ou em prognósticos do futuro, com certeza se está encontrando a formulação de uma ou mais políticas educacionais. A intenção de uma política pode ser clara e visível, ou então obscura e camuflada. Por exemplo: orientar a maturação e a transformação do menino e da menina em homem e mulher, em sociedades como a nossa, nem sempre implica que a intenção seja transformá-los em sujeitos históricos e sociais, em seres humanos emancipados \_ que o diga a histórica da educação feminina! (1994, p.17-18).

Uma vez conhecida a intenção de uma política de cunho educacional, um aspecto importante a se considerar é que ela se encontra envolta em uma aura de poder, ou seja, concebida, definida e estabelecida por meio da ação prática do poder. Essa condição faz alusão a um pequeno grupo, uma elite que formula a política educacional \_ são os representantes do Estado \_ os quais possuem objetivos específicos para a formação e manutenção da elite, investidos de poder econômico, influência política, o que nem sempre implica na aquisição de maior conhecimento. Em contrapartida, a mesma política poderá ser formulada para o atendimento a uma educação plena e igual para todos, equilibrando e minimizando os efeitos da ação do poder (MARTINS, 1994).

“Poder” aqui deve ser entendido como poder político ou poder estatal, fazendo-se alusão ao “meio próprio” do Estado ou ao “meio” que o Estado utiliza. Cabe ressaltar que o poder político não pauta suas ações nas finalidades do Estado, mas no meio próprio que ele emprega, que é a força. Algumas pessoas fazem referência à coação física, outras à violência. Em qualquer das alternativas, é certo que a força não é o único instrumento de que se vale o

Estado, embora seja um meio muito especial de sua ação. O Estado revela uma relação de dominação entre os homens, que tem por base a força, a qual se manifesta por meio dos imperativos da lei. Ao se examinar o poder político percebe-se que se mantém ocupado com atividades e formas institucionais, as quais reivindicam o exercício do poder, da força de forma autônoma, o que nem sempre é regulado por claras normas jurídicas (VIEIRA, 1992).

Entretanto, quando se fala de política educacional, social, econômica, habitacional, de saúde, previdenciária, e em tantas outras semelhantes, faz-se referência a uma estratégia de governo composta de planos, projetos, programas e os mais diversos documentos (VIEIRA, 1992).

Assim é composta sua ação, conforme ilustra Evaldo Vieira (1992, p. 20): “[...] O Estado é uma organização especial da força e de sua parte o governo constrói a ordem de cada dia, assegurando e legalizando a dominação. No cotidiano das lutas políticas, o governo vai fixando a orientação da política econômica e da política social”.

Por meio desse entendimento, a política educacional se apresenta antagônica e submetida à ação de forças contrárias, conforme explicita Martins:

Pelo fato de a política educacional ser estabelecida por meio do poder de definição do processo pedagógico, em função de um grupo, de uma comunidade ou de setores dessa comunidade, ela tanto pode ser resultado de um amplo processo participativo, em que todos os membros envolvidos com a tarefa pedagógica (professores (as), alunos (as) e seus pais) debatem e opinam sobre como ele é, como deverá ser e a que fim deverá atender, como também pode ser imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a grande maioria da coletividade (1994, p. 19-20).

Pode-se pensar então em uma política tecnocrata, elaborada por técnicos, pensada de forma impositiva, de cima para baixo, que atenda a interesses exclusivos de uma pequena minoria, em que a política educacional se reduz a uma questão eminentemente técnica. Busca-se, assim, o domínio de uma realidade, não sendo pensado o todo de um processo educacional, o qual é fragmentado com o intuito de discipliná-lo e controlá-lo. Martins exemplifica claramente essa questão:

Um exemplo disso foi a política educacional brasileira voltada para o segundo grau no período autoritário pós-1964. Essa política foi ditada de cima para baixo, e criada por decisão de um pequeno grupo de técnicos do Brasil auxiliado por técnicos dos Estados Unidos, por meio de um acordo com a AID (Agency International Development). Ela atingiu a grande maioria dos adolescentes brasileiros, expandindo o segundo grau e procurando dar-lhe um perfil profissionalizante, sem ao menos consultar a população para saber se era isso o que ela queria (1994, p. 20-21).

O próprio planejamento que se apresenta como um instrumento da política de educação se torna inflexível, não se adapta às mudanças que fazem parte do funcionamento do processo educativo, não respeitando diferenças e particularidades, específicas de cada contexto, região ou comunidade. Mostra-se racional, pois entende que apenas uma pequena parcela (elite) possui a competência técnica e o conhecimento necessário para elaboração de políticas voltadas à educação pública, sendo desnecessária a participação popular, uma vez que essa também não possui o preparo necessário para tomada de decisão de tal ordem, aqui residindo um caráter excludente dessa forma de política. Sobre isso, Martins nos aponta o seguinte:

O planejamento, um instrumento para a concretização da política educacional, quando é tecnocrático e obedece a uma orientação platônica, não é flexível, não sofre mudanças de acordo com a dinâmica da realidade. Por isso, quase sempre a educação está desatualizada 'um passo atrás em relação ao presente' (1994, p. 21).

Assim, essa política impede a participação da população no planejamento educacional e, como se não bastasse esse impedimento, a legislação educacional em geral é bastante complexa, preenchida de detalhes e de difícil compreensão, sem falar em seu cunho burocrático, que se estende à formação de departamentos, setores e órgãos e encarregados de administrar o processo educacional, o que distancia a participação de grupos populares na elaboração de tais políticas, bloqueando o surgimento de novas formas de se pensar a educação e estimular novas e criativas práticas educativas (MARTINS, 1994).

Uma sociedade cuja cultura é predominantemente democrática, em que se ouvem os pedidos de sua população, muito provavelmente a política educacional adotada tenderá a ter um cunho democrático. Contrariamente, em uma sociedade autoritária cujo povo é relegado a o segundo plano em seus desejos e pedidos, por uma cultura extremamente dominante, ela também se moldará a esse contexto. Martins reforça essa abordagem:

Esse é o caso de países subdesenvolvidos, nos quais, ao longo da história, geralmente prevaleceu um quadro de instabilidade política, devido à reduzida capacidade social de articulação e representação e a um contexto de excessiva concentração e poder nas mãos de uma elite político-administrativa (1994, p. 30).

Em um país como o nosso, cuja verba pública é extremamente vulnerável, sujeita a atos de corrupção e fraudes das mais diversas ordens, o seu desvio atende a interesses e a anseios os mais escusos e inimagináveis possíveis. Quando da elaboração de uma política de cunho educacional, os recursos financeiros que serão a ela destinados nem sempre visam a atender as necessidades educacionais da sociedade brasileira; ainda que as demandas sejam

muitas, outros setores são privilegiados, talvez aqueles que representem um retorno mais imediato pelo esforço político empregado e pelo capital investido ou desviado.

Assim sendo, dois aspectos importantes e interdependentes devem ser considerados na política educacional: um refere-se ao seu caráter político, e outro, ao econômico, sendo que nessa relação o teor econômico assume um peso maior e determinante em sua constituição. Embora o fator econômico se constitua em um ponto forte da política educacional, o fator político assume um papel preponderante e há muito tempo vem sendo discutido por meio de temas como a educação e a igualdade social. Um exemplo disso se manifesta na Revolução Francesa (1789), que apregoava ideais liberais, tendo como base a igualdade, a propriedade, a segurança, a justiça e a liberdade. Claro que essa idéia estava associada à igualdade de educação, a qual necessita ser pensada, estruturada e formulada, portanto necessita de uma política (MARTINS, 1994).

O liberalismo, todavia, se apresenta inteiramente voltado para os interesses particulares, específicos de um grupo minoritário completamente distante dos interesses e das vontades comuns a todos os cidadãos. Dessa feita, o pensamento liberal, para evitar transparecer seus defeitos, é levado a considerar a educação como uma questão pública, sendo de responsabilidade do poder público e cabendo a esse último, garantir sua homogeneidade, desenvolvê-la e protegê-la (SAVIANI, 1992). Sobre esse aspecto, conforme esclarece Saviani, a escola assim se apresenta:

Organizada como instrução pública ela estará protegida pela lei contra os diferentes poderes, aí incluído o próprio governo republicano, desde que se tomem certas precauções que envolvem preceitos paradoxais, como a autonomia dos professores e o controle de seu poder pela interdição de procedimentos fundados na afetividade, na crença ou na utilização imediata, assim como a admissão da necessidade da escola privada como elemento externo de competição que estimule o desenvolvimento do padrão de qualidade da instrução pública (1992, p. 15).

A partir dessa compreensão Saviani (1992, p. 19), reitera: “...Do ponto de vista liberal, a educação pública a cargo do Estado é regra. A iniciativa privada em matéria de ensino constitui, pois, exceção”.

E, continua Saviani:

[...] Por razões econômicas, sociais, políticas e ideológicas, a tese do liberalismo em matéria de ensino afirma o primado da instrução pública e, em conseqüência, o dever indeclinável do Estado de organizar, manter e mesmo de impor a educação a toda a população (1992, p. 19).

Conforme esse ponto de vista, faz-se necessário formular uma política educacional que efetivamente contemple a garantia de educação a todos os cidadãos que fazem parte da



sociedade à qual pertencem, promovendo a igualdade social. É bem sabido que na realidade isso não ocorre, pois o que se presencia é a seleção e a divisão desigual das pessoas, especialmente numa sociedade capitalista, onde essa separação já ocorre por conta de uma hierarquização do trabalho e das divisões de tarefas. Isso sem falar em questões regionais, econômicas e culturais que, por certo, não de interferir na qualidade da educação e por consequência na concretização da política educacional (MARTINS, 1994).

Dessa forma, como evidencia Martins (1994, p. 35), “a política educacional, que teoricamente é responsável pela universalização do ensino, concretamente, não consegue sequer oportunidades iguais de escolarização a todos os cidadãos quanto mais igualdade social”.

Pode-se pensar, então, que é muito difícil associar a idéia de igualdade social com políticas educacionais, especialmente se ela estiver condicionada a fatores econômicos; nos discursos políticos ela até pode estar presente, mas concretamente não garante a democratização da sociedade. Quando uma política educacional volta-se para o desenvolvimento econômico, com certeza irá dinamizar a economia, mas é um ledô engano pensar que ao se beneficiar o enriquecimento industrial também haverá o desenvolvimento da sociedade. Uma educação voltada para o atendimento das necessidades industriais não significa maior favorecimento social (MARTINS, 1994).

Por tradição, o trabalho assume grande significação na vida das pessoas, já que por meio dele expandem-se relações sociais, as virtudes humanas são enaltecidas, eleva-se a auto-estima, adquire-se o compromisso pela realização das tarefas, dignifica aquele ocupa uma posição proporcionada pelo trabalho, enfim, faz com que o sujeito ocupe um espaço e seja referendado e nomeado pelo que executa. Sendo assim, não é de se estranhar que a educação tenha interesse nele, aliás, uma de suas funções é formar para o mundo do trabalho. Entretanto, parece que a questão econômica dirige seus interesses ao atendimento de suas necessidades de desenvolvimento, onde a formação educacional visa ao aprimoramento da técnica, ao aperfeiçoamento de habilidades inerentes à execução de uma dada tarefa ou à operação de um equipamento. Nesse sentido a educação pode colaborar em muito para esse fim.

Assim sendo, historicamente educadores, tecnocratas e economistas estiveram aliados com o objetivo de promover políticas educacionais que contribuíssem para o desenvolvimento da indústria, associando à elaboração das mesmas a escolarização e o treinamento. Um exemplo disso foi o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), conforme nos descreve Shiroma:

Para efetivar o ensino industrial \_ a mais urgente demanda de uma economia que acelerava o processo de substituição de importações e destinado a uma parcela da classe operária já engajada no processo fabril \_, por exemplo, o governo se obrigou a recorrer à Confederação Nacional da Indústria (CNI), criando um sistema paralelo ao ensino oficial, o Serviço Nacional dos Industriários, posteriormente Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (2000, p. 28).

Com esta iniciativa, verificava-se a dificuldade do Estado de realizar uma formação técnica em larga escala, em função da falta de recursos disponíveis no momento para tal ou pelo próprio sistema de ensino que não se mostrava apto para o fornecimento dessa formação para a indústria. Ficava clara a intenção de empresariado em fazer da fábrica uma escola, voltada para valores próprios da cultura industrial. A manutenção do sistema deveria ser realizada pelos filiados à Confederação Nacional da Indústria, a qual se responsabilizaria pela organização e administração das escolas de aprendizagem e treinamento espalhadas por todo o país (SHIROMA, 2000).

As políticas concebidas para a educação profissionalizante contaram com a colaboração de planejadores a serviço de agências internacionais, entre elas a ONU (Organização das Nações Unidas), a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), a LIPE (Instituto Internacional do Planejamento de Educação), a OIT (Organização Internacional do Trabalho), assim como pela agência de desenvolvimento econômico, USAID (United States Agency for International Development) (MARTINS, 1994).

Essas agências estiveram fundamentadas em teorias que associavam a educação à economia, sendo uma delas a “Teoria do Capital Humano” do economista Theodoro Schultz. Especialmente em países subdesenvolvidos, a política educacional subjugada à economia proporcionou uma formação escolar muito frágil, o que ainda hoje se reflete nos operários agrícolas e no setor de serviços. Seu trabalho é rudimentar e sua remuneração proporciona condições apenas para sua subsistência (MARTINS, 1994).

Com o desenvolvimento econômico e o conseqüente desenvolvimento da tecnologia, faz-se necessário o emprego de mão-de-obra muito qualificada, que atenda as necessidades impostas por essa mesma tecnologia. Entretanto essa qualificação, fornecida ao operariado em forma de treinamento, parece possuir um prazo de validade que perdura enquanto a tecnologia se mantiver em vigor. Com o emprego de uma nova tecnologia pela indústria, os trabalhadores com formação anterior tornam-se obsoletos, desqualificados e eliminados dos postos de trabalho. Como conseqüência a formação obtida torna-se obsoleta, levando à escassez de trabalho, ao isolamento e à exclusão social.

A escola não acompanha ou não possui todos os recursos necessários para proporcionar formação educacional compatível com o desenvolvimento tecnológico requerido pela indústria, não é seu papel, não pode reproduzir no seu interior tais condições, pois então estaria a exclusivo serviço da economia. Dessa forma, a indústria busca preparar seus funcionários conforme suas necessidades, segmentando e especializando o conhecimento. Uma vez especializado, esse trabalhador está submetido a toda sorte de fatores econômicos, que hoje possuem efeitos globais; caso haja oscilações drásticas a ponto de afetar o setor em que trabalha, poderá perder o emprego nem sempre obtendo outro de acordo com suas qualificações (MARTINS, 1994).

Apesar disso, observa-se hoje uma busca cada vez maior pela educação superior, como sendo a formação por ela proporcionada a garantia de emprego futuro. Constata-se, na realidade, algo bem diferente: jovens diplomados sem oportunidades de trabalho ou executando atividades muito inferiores ao seu preparo, submetem-se a salários abaixo de sua categoria profissional, Martins evidencia as diferenças existentes entre o desenvolvimento econômico e a escola:

Há de fato, uma grande distância entre a educação e o trabalho, se se pensar que a profissionalização na escola é precária, já que não consegue acompanhar a crescente automação dos processos produtivos. A essa distância soma-se o fato de nenhuma política educacional ser o caminho para a aceleração ou o aquecimento da economia nem para o aumento das possibilidades de emprego (1994, p. 43).

A política educacional não pode se limitar apenas à preocupação de preparar mão-de-obra qualificada, sua função vai além disso, é antes de tudo um direito social, que deve garantir educação e igualdade a todos aqueles que participam da sociedade. Porém, o que se verifica até então é a primazia de interesses econômicos, em detrimento dos sociais, e as classes menos favorecidas acabam sendo deixadas de lado. O valor financeiro sobrepuja todo e qualquer direito do cidadão, entre eles o direito de acesso à educação gratuita e de qualidade e permanência nela.

Apresenta-se aqui, breve análise das políticas educacionais voltadas para a educação superior, a começar pela primeira Reforma Universitária, ocorrida no Governo Provisório de Getúlio Vargas, no período de pós-revolução de 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos; em 11 de abril de 1931 foi promulgado o Decreto nº 19.851, sendo esse conforme Cunha (1986, p.294), “autodenominado de Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo os padrões de organização do ensino superior em todo país”.

O presente Estatuto estabelecia duas formas de organização do ensino superior: a universidade, constituída como pessoa jurídica, com autonomia administrativa, didática e disciplinar, e o instituto isolado. A universidade poderia ser ampliada pela incorporação de novos institutos, pelo menos três, tais como: direito, medicina, engenharia, educação, ciências e letras. Sua administração seria realizada por um Reitor e por um Conselho Universitário, segundo Cunha:

O conselho universitário, órgão consultivo e deliberativo, congregaria os diretores de instituto, dois representantes, de cada congregação, um representante eleito por todos os docentes-livres da universidade, um representante da associação de diplomados e o presidente do Diretório Central de Estudantes. O conselho universitário deveria elaborar uma lista com os nomes de três professores do ensino superior, brasileiros natos, para que, dentre eles, o ministro da educação escolhesse o reitor. Isto, se a universidade fosse oficial. Se ela fosse livre teria a liberdade nomear o reitor, mas o ministro poderia vetá-lo (1986, p. 295).

A vida social universitária seria organizada pela “comunidade acadêmica”, pautada por critérios corporativos, como nos fala Cunha:

[...] De um lado, a Sociedade dos Professores Universitários, de outro, os diretórios de estudantes; ora colocado acima de ambos, ora identificado com a entidade docente, estava posto o Estado, árbitro das suas relações. Permitia-se aos professores de cada universidade organizar uma sociedade, presidida pelo reitor, destinada a finalidades sociais e científicas, bem como servir de intermediária na política de ‘previdência e benemerência’ tomada pela universidade, principalmente a concessão de bolsas de estudo (1986, p. 299).

Tal Estatuto retratava uma política educacional autoritária, em contraste com os modelos liberais pretendidos na época.

A segunda reforma universitária ocorreu no Governo Costa e Silva, tendo Tarso Dutra como Ministro da Educação, influenciada pela reforma universitária ocorrida em Córdoba, na Argentina, em 1918, e protegida pelo Ato Institucional nº 5 e Decreto nº 477. A Lei nº 5.540/68, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento da educação, foi concebida em plena vigência do regime militar, em decorrência do golpe de militar de 1964. Foi sancionada sob intensa pressão, que se manifestava pelo movimento estudantil, que era regido por uma ideologia nacional-desenvolvimentista, contrária aos interesses econômicos vigentes (SAVIANI, 1999).

A reforma proposta possuía um caráter extremamente autoritário, tendo como uma de suas pretensões desmobilizar o movimento estudantil. Sobre essa passagem assinala Saviani:

Com efeito, a lei instituiu a departamentalização e a matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado. Ora, tais dispositivos aparentemente apenas administrativos e pedagógicos, tiveram, no entanto, o significado político de provocar a desmobilização dos alunos que, não

mais organizados por turmas que permaneciam coesas durante todo o curso, ficaram impossibilitados de se constituírem em grupos de pressão capazes de reivindicar a adequação do ensino ministrado aos objetivos do curso, bem como a consistência e relevância dos conteúdos transmitidos (1999, p. 83).

As conseqüências parecem se refletir até os dias atuais, pois o que se observa é um recrudescimento e apatia dos estudantes quanto à sua participação na vida política, em movimentos pela busca de direitos e melhorias da educação superior, a própria revitalização e transformação da universidade brasileira.

Como se não bastasse e dando continuidade ao processo repressivo incrementado pela Revolução de 1964, o desenvolvimento cultural, crítico e político da época foi duramente reprimido, como nos informa Luckesi (2003 p. 104): “Esta repressão provocou um êxodo de intelectuais, cientistas, professores, etc. e proibiu que nas universidades se discutisse a realidade nacional, sob a alegação de que ali se devia apenas ‘estudar’”.

A Lei nº 5.540/68, da reforma universitária, preconiza em seus dois primeiros artigos no que concerne à educação superior, o seguinte:

Art.1º \_ O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º \_ O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Nos dois artigos a ênfase dada à pesquisa é notável, porém o que se observou nas universidades nessa época é que tal objetivo encontrava-se longe da realidade, pois a pesquisa pura, descompromissada, com a finalidade inovadora de desenvolvimento da ciência em vários campos, teve pouco incentivo. Ao contrário, o processo repressivo foi intensificado com o AI-5, o qual punia cientistas, intelectuais, profissionais da educação, além do Decreto nº 477 que permitia ao governo punir alunos, professores e todos aqueles que tivessem um comportamento “subversivo”. Portanto, a pesquisa deixou de ser objetivo primeiro a ser perseguido pela universidade, passando a formação de profissionais a ser sua função primordial, quase como uma fábrica provedora de conhecimento repetitivo. Parece não ser mais o local privilegiado para o nascedouro da reflexão e da crítica sobre a realidade que se apresenta, usando da análise e do método científico para desmistificar o senso comum,

fazendo surgir um novo e aprimorado conhecimento. Luckesi (2003, p. 104-105) resume as conseqüências desse episódio da história da universidade da seguinte forma: “Em síntese: importamos tecnologia e ciência; importamos modelos educacionais de outros países; silenciámos nossos cientistas, alunos, professores e universidades. Impomos a repressão ideológica. Transformamos nossas universidades em servis cooptadoras do capital estrangeiro. Reprimimos o pensamento, a crítica e a criatividade”.

Em meio à vigência do regime militar, essa lei demonstrou uma vertente contraditória como nos aponta Shiroma:

A Lei nº 5540 talvez tenha sido um dos mais contraditórios empreendimentos do regime militar. Promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, extinguiu a cátedra \_ suprimindo o que se considerava ser o bastião do pensamento e do comportamento conservadores na universidade \_, introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou sistema de créditos por disciplinas, instruiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório (2000, p. 37).

Em meio a tantos artigos vetados na Lei nº 5.540/68, o artigo 11, igualmente vetado, chama atenção pelo seguinte conteúdo:

Art. 11\_ g) Fidelidade à natureza da universidade como obra de cultura, instrumento de transmissão do saber e fator de transformação social.

Não é de se estranhar que tal artigo tenha sido vetado, pois transformar a sociedade era o que menos se pretendia em um momento como aquele. Ao contrário, para manter a ordem sócio-econômica o Estado usou de todos os artifícios repressores necessários, impedindo qualquer aspiração popular que pudesse insurgir contra o regime em vigor.

A história da educação superior em nosso país reservou momentos como esses que hoje servem de reflexão, para que se possa pensar nos feitos do passado e agir diferentemente no presente e planejar um futuro mais justo, consubstanciado em outros valores que primem pela educação e desenvolvimento humano. Outros interesses passam a fazer parte dos rumos das políticas educacionais, com um enfoque puramente econômico, como se verá a seguir.

Em relação a essa análise, deter-nos-emos na verificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação \_ L.D.B.\_ Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Esta Lei foi sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso, tendo Paulo Renato de Souza como Ministro da Educação. Interessante observar as influências que a mesma sofreu em sua elaboração por meio das recomendações feitas pelo Banco Mundial (BIRD). Mais uma vez fatores externos \_ econômicos \_ aos interesses primordiais da educação interferem na consecução das políticas

educacionais. O que se percebe é que o governo Fernando Henrique Cardoso procurou seguir as determinações sem divergir em nada. Tal Lei é proposta logo após o relatório apresentado pelo BIRD, em 1995; as políticas e estratégias nele recomendadas com base nesse estudo, procuraram reforçar a má qualidade do ensino até então vigente e a desigualdade que prevalecia no sistema educacional (TORRES, 1998).

O pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD estabeleceu as seguintes prioridades para educação dos países menos desenvolvidos:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica.
  - b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. Os fatores determinantes de um aprendizado efetivo são, em ordem de prioridade: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos e experiência do professor, laboratórios, salário do professor, tamanho da classe. Levando-se em conta os custos e benefícios desses investimentos, o BIRD recomenda investir prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta de livros didáticos (os quais são vistos como a expressão operativa do currículo e cuja produção e distribuição deve ser deixada ao setor privado) e no melhoramento do conhecimento dos professores (privilegiando a formação em serviço em detrimento da formação inicial).
  - c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
  - d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.
  - e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
  - f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
  - g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
  - h) Um enfoque setorial.
  - i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.
- (TORRES, 1998).

A política de crédito estabelecida pelo BIRD para a educação é tida como cooperação ou assistência técnica, configura-se como um empréstimo convencional, possuindo encargos pesados aos seus tomadores, acarretando rígidas regras e precondições financeiras e políticas pertinentes ao processo de financiamento comercial. Dessa forma, os créditos concedidos para a educação integram projetos econômicos que compreendem a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (FONSECA, 1998).

Pode-se imaginar, portanto, que a “cooperação ou assistência técnica” nada mais é do que um acordo financeiro com datas a serem cumpridas e encargos a serem pagos, certamente sanções caso não sejam atendidos. Como o governo tomador do empréstimo não é o

responsável por quitá-lo, todas as imposições são aceitas e acordadas para se conseguir o dinheiro. Isso faz com que o país se torne cada vez mais dependente e vinculado às agências externas.

A partir de 1990, o BIRD propala que sua maior finalidade é aliviar a pobreza. Para tanto, recomenda: uso produtivo do recurso em maior quantidade dos pobres, o trabalho e o fornecimento de serviços básicos a eles, saúde básica, planejamento familiar, nutrição e educação primária. Dessa forma o BIRD considera o investimento em educação a melhor maneira de aumentar os recursos para os pobres (CORRAGIO, 1996).

A educação, no entendimento do Banco Mundial, tem como objetivo servir de medida compensatória para “proteção dos pobres” e alívio de possíveis situações de tensão social. Fora isso, ela procura conter o aumento demográfico, além de aumentar a produtividade das camadas menos favorecidas. A ênfase na educação primária busca preparar a população, especialmente a feminina, para realizar o planejamento familiar e a vida produtiva (FONSECA, 1998).

A Lei nº 9394/96, no que concerne aos Princípios e Fins da Educação Nacional, diz o seguinte:

Art. 2º\_ A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse artigo, fica explícito como o Estado compartilha suas responsabilidades com a sociedade civil, não só no dever para com a educação como no preparo para o “exercício da cidadania”, não estando sua intenção voltada ao desenvolvimento da consciência cidadã, participativa, crítica e autônoma, talvez mais empenhado na legitimação do “exercício do voto”. Também merece atenção, a referência feita à “qualificação para o trabalho”, a qual possui seu foco no ensino médio profissionalizante, visando ao preparo de estudantes para que no futuro possam ocupar posições no mercado com um mínimo de preparo em cálculos, boa conduta no trabalho e possivelmente a operação de algum equipamento que integre o processo produtivo de uma indústria.

Nessa perspectiva, a educação passa a ser analisada pelo BIRD consoante com critérios do mercado, sendo a escola comparada a uma empresa, cujo produto é a formação de um aluno que atenda as suas necessidades. Como as propostas do Banco são em sua grande maioria elaboradas por economistas, seguem uma lógica análise econômica. O estabelecimento de uma relação custo-benefício e a taxa de retorno sobre o investimento



realizado ocupam uma posição central e, a partir delas, se define a atribuição da educação, os investimentos a serem realizados, os rendimentos obtidos e a qualidade (TORRES, 1998).

O Artigo 9º, que versa sobre a incumbência da União, explicita o seguinte nos incisos abaixo:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino.

Percebe-se que a Lei nº 9394/96 dedica grande ênfase no que concerne à educação básica, apresenta-se flexível, permitindo o diálogo com as escolas quanto à elaboração de seu projeto pedagógico, além de realizar a avaliação de todo o sistema educacional, por meio de metas que meçam o rendimento escolar. Em face do cumprimento desta exigência surgiram alguns sistemas como, o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, o ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio – o qual hoje serve de medida para concessão do PROUNI – o polêmico (Provão) o ENC - Exame Nacional de Cursos, assim como o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação, criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a qual se apóia em três eixos principais: avaliação das instituições, dos cursos e o desempenho dos estudantes. Compreende todos os aspectos em torno dos eixos referidos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente as instalações, etc. O resultado dessa avaliação serve de subsídio para orientar órgãos governamentais na elaboração de políticas públicas, aos estudantes, aos pais de alunos, às instituições acadêmicas e a o todo público em geral quanto à realidade dos cursos e das instituições de ensino superior (INEP, 2007).

Cabe salientar que tais medidas se encontram em consonância com as prioridades estabelecidas pelo Banco Mundial.

Os artigos 45 e 46, que também se referem à Educação Superior, esclarecem que:

Art. 45 \_ A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.

Art. 46 \_ A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.

Nos artigos citados, o Estado reconhece a incumbência da educação pela iniciativa privada, propiciando a expansão do ensino superior por meio da privatização, não se preocupando em melhorar a estrutura do ensino superior público e ampliando a oferta de vagas e democratizando o ensino. Uma vez privatizado, o ensino torna-se “mercadoria”, sendo adquirida especialmente por aqueles que não têm condições ou preparo suficiente para cursar uma universidade pública. Os cursos são ofertados em sua maioria no período noturno para facilitar o acesso dos trabalhadores à instituição de ensino superior particular.

Conforme o MEC (2008), a região Sul do país possui 364 Instituições de Ensino Superior privadas. Tomando por base a graduação em Pedagogia, são ofertados 407 cursos/habilitações nessa região, sendo 152 cursos/habilitações no Paraná, 98 cursos/habilitações em Santa Catarina e 157 cursos/habilitações no Rio Grande do Sul. Em Curitiba existem 28 Instituições de Ensino Superior privadas entre Universidades, Centros Universitários e Faculdades que oferecem o curso de Pedagogia, a grande maioria no período noturno, com uma duração entre 3 e 4 anos, em que a mensalidade mais baixa é de R\$ 251,00 mensais e a mais alta, de R\$ 482,90 mensais. Caracteriza-se assim a mercantilização do ensino superior! O Estado se compromete a fiscalizar as Instituições de Ensino Superior - IES, e parece que a avaliação pesa sobre os índices de rendimento escolar, ou seja, em resultados quantitativos. Uma instituição dessa ordem deveria fornecer muito mais que números. Um processo de aprendizagem transcende as avaliações numéricas, enseja uma relação significativa para quem a ele se submete, é um ensino para vida! Mesmo que a expansão permita maior ingresso de pessoas em instituições de ensino superior, isso não significa que o acesso a elas e a permanência dos mesmos sejam equivalentes. Há que se considerar os diferentes contextos em que o acesso se dá, sobre que condições um determinado aluno frequenta a faculdade e quais são os recursos objetivos de que dispõe.

Em função de outros interesses políticos autoritários que não os da educação, foram necessários trinta e três anos, após a Lei nº 5.540/68, para que se assumisse no Brasil um governo popular e democrático, que por meio de uma política de Estado, expressa no Plano Nacional de Educação - PNE, elaborada para o decênio 2001-2010, determina que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estejam em cursos superiores ao final do período, hoje restrita a 10,4%.

O Estado então adota ações que vêm ao encontro das metas do Plano Nacional de Educação, criando o PROUNI – Programa Universidade para Todos por meio da MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Visa a conceder bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns impostos àqueles que aderirem ao Programa proposto.

Segundo o MEC (2007), em seu primeiro processo seletivo o PROUNI ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior de todo o país. Nos próximos quatro anos, o programa deverá oferecer 400 mil novas bolsas de estudos. O Governo também prevê a criação de 10 universidades e 48 novos *campi*, no intuito de ampliar a oferta de vagas na educação superior pública e gratuita, combatendo as desigualdades sociais.

A Lei nº 11.096/05, sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dispõe em seu artigo 1º o seguinte:

Art. 1º \_ Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

Os seus dois primeiros parágrafos explicitam o seguinte:

§ 1º \_ A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º \_ As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

Na atualidade ainda se verifica a desigualdade de acesso a educação superior, até porque estamos nos referindo a uma sociedade capitalista, onde a desigualdade é uma marca e mesmo que existam programas governamentais, tais como: o sistema de cotas nas Universidades Públicas, o PROUNI, o FIES, etc., o caráter desigual prevalece. Tomando como exemplo o PROUNI, com base nos dados fornecidos pelo MEC (2008), no ano de 2005, quando do início do programa, houve 422.531 candidatos inscritos nas 5 regiões do Brasil, sendo ofertadas 112.275 bolsas, das quais 71.905 foram integrais e 40.370 parciais,

porém 310.256 candidatos ficaram fora do programa; já no ano de 2006 houve um aumento significativo de inscritos, 994.450, quando foram ofertadas 138.668 bolsas das quais 98.698 foram integrais e 39.970 parciais. Entretanto, 855.737 candidatos não foram agraciados com as bolsas; em 2007 houve uma queda no número de inscritos, 668.561, sendo ofertadas 163.854 bolsas das quais 97.631 foram integrais e 66.223 parciais; todavia, 504.707 candidatos deixaram de receber a bolsa. Ainda que se perceba um aumento de 23,51% no número de bolsas ofertadas de 2005 para 2006, como também de 2007 para 2008 de 18,16% nas bolsas oferecidas pelo PROUNI, mesmo assim acaba sendo muito inferior à demanda apresentada, caracterizando a desigualdade de acesso.

Parece que um processo complexo distancia jovens de baixa renda da educação superior, pois não basta apenas garantir o acesso, é necessário criar mecanismos que garantam a permanência dos estudantes que nela ingressam, uma vez que muitos possuem dificuldades para prosseguir nos estudos por falta de condições mínimas para isso.

Por outro lado, entre tantos desafios propostos para a Reforma do ensino superior brasileiro, encontra-se a questão do acesso e permanência, tema que merece ampla discussão. Nesse sentido a Lei nº 11.096/05 obriga as instituições que aderirem ao PROUNI a destinar um percentual de bolsas para a implementação de políticas afirmativas de acesso à Educação Superior, a saber:

Art. 7º \_ As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º \_ O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

§ 2º \_ No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do § 1º deste artigo, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem em um dos critérios dos arts. 1º e 2º desta Lei.

A Reforma se propõe a estabelecer dispositivos de combate às desigualdades regionais e sociais, incluindo condições de acesso à educação superior e permanência nela de todas as classes, reafirmando os direitos multiculturais e dos excluídos.

Há que se considerar, porém, que após séculos de escravidão e mesmo depois da adoção de um governo republicano, o que se observa é que os negros compõem a maioria da população pobre, dos analfabetos, dos discriminados e acometidos de preconceitos neste país.

O boletim publicado pelo Laboratório de Políticas Públicas da UERJ reflete a condição da desigualdade da população negra no Brasil, conforme segue:

O Brasil branco é 2,5 vezes mais rico que o Brasil negro.  
Na educação, um branco de 25 anos tem, em média, 2,2 anos a mais de estudo que um negro da mesma idade.  
A taxa de analfabetismo entre pardos e pretos é de 26%, enquanto na população branca o número chega a 10%.  
Apenas 2,3% da população afro-descendente conseguiu concluir o curso universitário, entre brancos o patamar é de 9,3%.  
Boletim de Políticas Públicas do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ,  
(jun./set. 2003, nº3).

Assim sendo, a política de cotas implantada nas Instituições Públicas de Ensino Superior está contribuindo para a diminuição das injustiças sociais existentes no Brasil, para o resgate de uma dívida histórica da nação com a sua população negra e talvez para abertura de um caminho que leve à prática da verdadeira cidadania.

É claro que com a melhoria progressiva do ensino médio público se considera a possibilidade de haver uma política regressiva de cotas, esperando-se que os alunos oriundos de escolas públicas estejam aptos a concorrer às vagas, independentemente da reserva. A educação escolar, em sendo básica, ensino fundamental, foi concebida como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação de saberes e de conhecimentos avançados produzidos pela humanidade, o que significa que a função precípua da escola é fornecer a base de conhecimentos e valores, estimulando crianças e jovens a estudar, a pensar e também a comunicar-se em conjunto. Não seriam necessários programas especiais de acesso se essa condição ocorresse de maneira igualitária. Sem dúvida, trata-se de uma condição ideal, muito diferente da realidade que se faz presente no âmbito da escola, que se apresenta por meio de condicionamentos diretamente relacionados a desigualdades sociais. A desigualdade do acesso ao processo escolar permite às classes dominantes construir monopólio na utilização do sistema escolar como um todo, e observar, pelo do sucesso profissional e ascensão social, a confirmação de algo já considerado natural para àqueles mais favorecidos.

Em recente entrevista concedida à revista *Época*, nº 467, de 30/04/07, o atual Ministro da Educação, Fernando Haddad, comenta que logo após a reeleição do Presidente Lula, foi incumbido de elaborar o Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado pelo Presidente em 24/04/07. Nele são apresentadas as metas até o ano de 2022 e ao contrário do Plano Nacional de Educação, que focava metas quantitativas, o plano atual visa à qualidade de aprendizado,

cujas metas devem garantir que a criança vá à escola se formar como cidadão e profissional. Dentre as principais medidas anunciadas pelo plano se encontram as seguintes:

Provinha Brasil: alunos dos primeiros anos do ensino fundamental serão avaliados, os que não souberem ler serão submetidos a um plano de recuperação.

Escolas Rurais: receberão R\$ 60 milhões para realizar obras e investimentos de emergência para seu funcionamento.

Índice de Qualidade: o MEC criou o Índice de Desenvolvimento de Educação (Ideb), cujo objetivo é o país alcançar a nota 6 no Ideb em 15 anos, similar à média dos países desenvolvidos. A nota brasileira hoje é 3,8.

Ensino Técnico: cento e cinquenta municípios ganharão unidades de educação tecnológica, em quatro anos, com cursos tecnológicos de nível superior e mestrado e doutorado profissionais.

Transporte Escolar: o BNDES abriu linhas de R\$ 300 milhões para financiar a compra de veículos de transporte escolar.

Computadores: o MEC promete distribuir computadores para todas as escolas até 2010 com um investimento de R\$ 650 milhões.

Piso Salarial: todo professor de rede pública receberá, no mínimo R\$ 850,00 por 40 horas semanais, medida que depende da aprovação do Congresso Nacional.

Universidades: o MEC promete duplicar as vagas nas universidades federais até 2010.

Revela o Ministro na referida entrevista a criação de 150 Institutos Federais de Educação Tecnológica e a reestruturação e expansão das universidades federais, afirmando que seria realizado um repasse de verba vinculado à apresentação de um projeto de reforma acadêmica, em que cada universidade apresenta a sua, mas promovendo flexibilidade curricular, oferecendo mobilidade aos estudantes e ampliando o número de vagas.

Logo após o lançamento do Programa de Desenvolvimento da Educação, em 29/04/07, o Professor emérito da Faculdade Estadual de Campinas, Dermerval Saviani, concedeu uma entrevista ao jornal Folha de São Paulo, intitulada “O ensino de resultados”, na qual ele aborda alguns aspectos importantes do referido programa e suas conseqüências, dentre os quais estão: o piso salarial dos professores de R\$ 850,00 que considera insatisfatório, estando sujeito a uma implantação progressiva que se estenderá até 2010, além da idéia de vincular o pagamento desse piso ao desempenho dos docentes em exames feitos pelo Ministério da Educação; em relação às medidas anunciadas para alcançar a meta de 3,8 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica para 6 até 2022, Saviani declarou que se tem a impressão de se estar diante, mais uma vez, dos famosos mecanismos protelatórios, pois

chega-se ao final do século XX sem a universalização do ensino fundamental, com a conseqüente erradicação do analfabetismo. Segundo Saviani, esse problema foi previsto na Constituição de 1988 quando seriam destinados 50% dos recursos financeiros arrecadados pelas três instâncias do poder público para sanar os dois problemas, o que não ocorreu. Planos se sucedem, em que cada um protela a meta anterior, já sendo possível conjecturar sobre um novo plano que será lançado em 2022, para mais 20 anos. Para aquele estudioso não basta fixar um piso salarial mais elevado, já que o plano não contempla uma questão importante, que é a carreira profissional dos professores, pela qual eles teriam uma jornada de trabalho em período integral, 40 horas semanais em uma única escola, distribuídas em 50% para as aulas e 50 % para atividades inerentes à escola e à comunidade. Os recursos financeiros para instituir tal carreira não seriam difíceis de serem obtidos, pois conforme Saviani esclareceu pela nova metodologia do IBGE, o PIB brasileiro em 2006 foi de R\$ 2,3 trilhões, e o Brasil gasta atualmente R\$ 4,3% do PIB em educação, quando o montante a ser destinado à educação básica, deveria ser, naquele ano, de R\$ 76,8 bilhões, muito superior ao valor de R\$ 43,1 previstos para o FUNDEB, Conselho Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Na visão dele esse é o grande furo do PDE. Ao finalizar a entrevista, Saviani afirma que o PDE está embasado em uma “pedagogia de resultados”, que segue uma lógica de mercado, que se guia pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e da “qualidade total”, que faz da educação um produto, dos professores, prestadores de serviço e dos alunos, clientes. Diferentemente da visão da pedagogia histórico-crítica, em lugar de aplicar provas nacionais a crianças de 6 a 8 anos, o que caberia ao Estado seria equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação em cursos de longa duração e salários compatíveis com seu alto valor social.

O referido plano faz pouca alusão à educação superior, apenas reafirma o que fora prometido no Plano Nacional de Educação. Certamente haverá o aumento da vagas ofertadas, mas sob que condições isso ocorrerá? Haverá, com isso, diminuição da desigualdade no tocante à educação superior? Antes mesmo de lançar o Plano de Desenvolvimento, o Ministro da Educação se reuniu com as “classes dirigentes” do país, leia-se empresários, no afã delas incorporarem a discussão sobre a educação. Por quê? Será mais uma manobra de um governo neoliberal? É bem verdade que as políticas são apoiadas pelo Banco Mundial e são elaboradas em sua maioria, por economistas e não educadores, em que a educação tem por objetivo final a eficiência econômica, os resultados quantitativos são supervalorizados e, dessa forma, as políticas obtêm seu êxito.

Uma coisa é fato: o povo brasileiro, apesar de não manifestar tacitamente a sua expectativa, espera que algo de concreto aconteça, que seja muito mais do que boa intenção política, que as políticas de educação possam contemplar a diversidade de cada região que existe em nosso país e os vários “povos” que nele se encontram. Espera-se que as ações da educação possam refletir e se apropriar do combate à violência, à pobreza, à miséria e à exclusão social que hoje fazem parte do nosso cotidiano.

As políticas a que se refere dizem respeito à educação superior, assim sendo cabe falar sobre o local onde elas se fazem sentir, a Universidade. Trata-se de um universo de saberes, que se concentra em um só local, quase um “Templo do Conhecimento” que se distingue no seio da sociedade, instiga e fascina, pois dali emana uma profusão de idéias criativas, inovadoras por excelência, que transformam o ambiente, a sociedade e a vida das pessoas. É onde se reverencia o passado, onde se procura entender o presente e se projeta o futuro, buscando desalienar as mentes, não se permitindo contemplar passivamente o meio circundante, mas antes e acima de tudo criticá-lo, questioná-lo e torná-lo mais próximo da realidade.

Conforme Rodrigues (2004, p.316) no dicionário Larousse o significado apontado para a palavra “elite” é o seguinte: “Grupo minoritário de pessoas que ocupam, num grupo, lugar eminente”. A possibilidade de formar uma nova consciência sobre a realidade permite uma distinção, a formação de pessoas com uma massa crítica que se distingue das demais que fazem parte de uma dada sociedade, atribuindo-se a elas a designação de “elite”.

Desde o período imperial, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, a “elite intelectual” se fez presente e se unificou por meio do ensino superior. Segundo Carvalho (1981, p. 51), quase toda a elite possuía estudos superiores, como não poderia deixar de ser, bem poucos fora dela possuíam tal educação. Dessa forma, em relação à população existente, poder-se-ia dizer, ainda com aquele autor, que: “A elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos”.

As condições de formação dessa elite também eram diferenciadas, pois que até o momento da independência, ocorriam na Universidade de Coimbra e posteriormente em quatro províncias ou apenas duas, se for considerado o ensino jurídico. Esclarece Carvalho:

A Universidade foi criada em Lisboa em 1290 e transferida para Coimbra em 1308. Sendo de origem francesa a primeira dinastia portuguesa, as influências intelectuais predominantes nos primórdios da Universidade foram as orientações jurídicas francesas e italianas já profundamente marcadas pelo direito romano (1981, p. 51).



Existiu na Universidade de Coimbra um longo período em que durante dois séculos o ensino se manteve nas mãos dos jesuítas, tendo como conseqüência o afastamento da Universidade do desenvolvimento intelectual e científico da Europa. Relata ainda Carvalho:

A partir de 1599, implantaram a *Ratio Studiorum* (*Ratio et institutio studiorum Societatis Jesu*) que privilegiava o latim e o grego sobre a língua da pátria, a teologia sobre a filosofia, o aristotelismo e o escolasticismo sobre o cartesianismo, numa demonstração da natureza defensiva do ensino religioso após o Concílio de Trento (1981, p. 52).

Tal cenário só iria modificar-se a partir de 1759 quando da expulsão dos jesuítas de Portugal e das respectivas colônias por ordem de Sebastião de Carvalho e Melo. Posteriormente à medida adotada, ocorreu uma vasta e profunda reforma no processo educativo português em todos os níveis. A metodologia jesuítica, até então em vigor, foi radicalmente renovada, dando-se ênfase às ciências físicas e matemáticas. Uma vez constituída, a nova Faculdade de Filosofia concentrou-se em ciências naturais, tais como: física, química, zoologia, botânica e mineralogia. As conseqüências da mudança podem ser avaliadas pelo acentuado aumento da matrícula efetuada por alunos nos anos de 1772 e 1773, onde, por exemplo, as disciplinas de Cânones e Leis de 360 matrículas efetuadas em 1772 foram para 531 alunos matriculados em 1773 (CARVALHO, 1981).

Além da Universidade de Coimbra, outras duas instituições de ensino tiveram papel preponderante na constituição da elite intelectual e política brasileira: a Real Academia de Marinha e o Colégio dos Nobres. Conforme descreve Carvalho, as duas instituições eram voltadas para a formação militar dos nobres:

O Colégio foi criado por Pombal com a finalidade explícita de dar aos filhos da nobreza uma alternativa para o serviço do Estado que não fossem as carreiras eclesiástica e judiciária. Também ele punha ênfase nas ciências exatas e naturais dentro da perspectiva do serviço público (CARVALHO 1981, p. 55).

Entretanto, a política do governo português no que se refere à educação superior nunca foi a de permitir o funcionamento de estabelecimentos de ensino superior nas colônias, especialmente no caso do Brasil. Tal medida era uma forma de manter a dependência da colônia com a ida de estudantes para Portugal. Em oposição a essa política, na Espanha se observou uma acentuada expansão das universidades nas colônias, 23 ao todo, por meio da Real Universidade de Salamanca e a confessional e Pontifícia Universidade de Alcalá (CARVALHO, 1981).

A educação superior da colônia só adquiriu uma nova configuração com a vinda da família real em 1808, e a partir daí um novo ensino superior é criado, de caráter

profissionalizante, em instituições de ensino superior isoladas. O ensino superior proposto com a chegada de D. João VI tinha por objetivo atender as necessidades da corte recém instalada no Brasil, como a formação de oficiais para o exército e a marinha em defesa da colônia, além de médicos, engenheiros militares, entre outros. As instituições encontravam-se isoladas, não havendo interesse na criação de universidades; o ensino era destinado aos nobres, latifundiários e aos quadros administrativos, portanto, uma classe privilegiada (GISI, 2006).

Foram então criadas a Real Academia dos Guardas–Marinhas e a Academia Real Militar entre 1808 e 1810, sendo também criadas as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e de Salvador entre 1813 e 1815 e, em 1820, a Academia de Belas Artes. Entretanto, as escolas responsáveis pela formação da elite política se consolidaram a partir da proclamação da Independência. A criação de dois cursos de direito em 1827, porém com início em 1828, um na cidade de São Paulo e outro em Olinda, transferido em 1854 para Recife. Além dessas instituições mais três outras escolas foram estabelecidas, como aponta Carvalho:

[...] Uma Escola de Farmácia foi criada em Ouro Preto em 1839 e no mesmo local instalou-se uma Escola de Minas em 1876. Em 1858 a engenharia civil foi retirada da Academia Militar e transferida para a Escola Central que, por sua vez, se transformou na Escola Politécnica em 1874, copiando a Instituição francesa do mesmo nome (1981, p. 62).

As famílias abastadas economicamente e que pretendiam que seus filhos cursassem a educação superior, procuravam encaminhá-los a um liceu, seminário ou ao colégio D. Pedro II e, na seqüência rumo à Europa. Tinham a possibilidade de permanecer com a opção de quatro escolas de direito e de medicina. Todas cobravam anuidades, com um prazo de cinco anos de duração para o curso de direito e seis anos para medicina. Além dessas alternativas, as pessoas ricas, podiam inscrever seus filhos na Escola Naval que, apesar do ensino ser gratuito, o processo de seleção para obtenção de uma vaga era bastante difícil e de cunho discriminatório, pois possuía a exigência de quem nela quisesse estudar deveria adquirir obrigatoriamente o enxoval adotado, de elevado custo (CARVALHO, 1981).

Somente esse aspecto era o suficiente para caracterizar uma divisão e distinção social, pois apenas pessoas com condições econômicas suficientes, desde a sua origem, poderiam freqüentar uma instituição de ensino superior, haja vista o preparo anterior que habilitaria o candidato ao acesso, além das suas possibilidades de ingresso, como também as condições objetivas e materiais para sua permanência. Assim, famílias de posses procuravam encaminhar seus filhos aos cursos de direito, segundo nos descreve Carvalho:

De modo geral, os alunos das escolas de direito provinham de famílias de recursos. As duas escolas cobravam taxas de matrícula (que no primeiro ano de funcionamento foi de 51 \$ 200 réis). Além disso, os alunos que não eram de São Paulo ou do Recife tinham que se deslocar para essas cidades e manter-se lá por 5 anos. Muitos para garantir a admissão, faziam cursos preparatórios ou pagavam repetidores particulares (1981, p. 60).

Sem dúvida sobrepujar esses obstáculos era algo muito difícil para alunos pobres, ainda que alguns conseguissem tal proeza, enfrentando situações bem discriminatórias como revela Carvalho (1981, p.60): “Menciona-se, por exemplo, a presença de estudantes de cor já nos primeiros anos da escola de São Paulo, aos quais, por sinal, um dos professores se recusava a cumprimentar alegando que negro não podia ser doutor”.

Pessoas com condições financeiras menores teriam condição de concluir o ensino secundário em escolas públicas ou seminários. Partindo daí, a opção poderia ser um seminário de maior porte com objetivo de realizar uma carreira eclesiástica, a Escola Militar, para empreender uma carreira militar ou a Escola de Minas ou Politécnica, para a carreira técnica. Não havia cobrança de anuidade em nenhuma delas: aliás, a Escola de Minas oferecia bolsas de estudo aos alunos pobres e a Escola Militar fornecia pequeno soldo aos alunos. Isso não era impedimento para o surgimento de expoentes nessas escolas, como registra Carvalho (1981, p. 60-61): “Alguns dos mais capazes políticos do Império seguiram esse caminho, salientando-se o caso do Visconde do Rio Branco, ex-aluno da Academia Militar”.

Cabe ressaltar a importância da Universidade de Coimbra para a unificação da elite política brasileira. Afora as relações que se desenvolviam e que geravam amizades entre brasileiros e portugueses, também proporcionavam conflitos, especialmente após a proclamação da Independência. O surgimento das duas escolas jurídicas brasileiras rompeu com a unificação, propiciando o aparecimento de regionalismos, como nos conta Carvalho:

O regionalismo esteve muito presente durante os debates parlamentares sobre a localização e o número das escolas a serem criadas, tanto em 1823 como em 1826. A pressão das grandes províncias não permitiu a criação de uma única escola ou universidade localizada na capital do país. Como já tinham sido criadas as escolas de medicina e militar no Rio e uma escola de medicina na Bahia, a grande luta travou-se em torno das estratégicas escolas de direito. Os centralistas conseguiram, então, contornar a rivalidade provincial em troca da rivalidade regional, dando-se uma escola para o norte e outra para o sul, a primeira localizada em Pernambuco, a segunda em São Paulo. Mas seria mais tarde compensada com as Escolas de Farmácia e de Engenharia de Minas, o Rio Grande do Sul com uma Escola Militar (1981, p.66).

A esse respeito Cunha diz que:

Durante todo o Império, o ensino superior permaneceu praticamente o mesmo. Cursos viraram academias, currículos foram modificados várias vezes, mas o panorama não mudou substancialmente. Toda a prosperidade da economia cafeeira não foi capaz de alterar os padrões do ensino superior, a não ser indiretamente, pela construção de estradas de ferro, para as quais eram necessários engenheiros. As modificações mais notáveis foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e a da Escola de Minas de Ouro Preto, um ano depois. A primeira nasceu da Escola Militar e a outra, da vontade do imperador, ambas num período em que, cessada a guerra contra o Paraguai (1864-1870), construíam-se estradas, portos, serviços públicos de iluminação a gás, abriam-se fábricas de tecidos, de produtos alimentícios e químicos (1986, p.76).

A escola de São Paulo em 1866 formou os mais renomados representantes da política nacional, incluindo os seguintes nomes:

Castro Alves, o poeta abolicionista e de tendências republicanas; Joaquim Nabuco, futuro deputado, líder abolicionista e monarquista convicto; Afonso Pena, futuro ministro no Império e Presidente da República; Rui Barbosa, futuro deputado no Império, líder liberal e ministro republicano; Rodrigues Alves, futuro deputado no Império e depois Presidente da República; e Bias Fortes, futuro presidente e um dos principais políticos de Minas Gerais na República (CARVALHO, 1981, p. 67-68).

A educação superior proporcionou para formação da elite brasileira, uma homogeneidade ideológica inculcada pela Universidade de Coimbra, pelo menos até 1869, que se manifestou pela falta de contato com outras correntes de pensamento liberal, especialmente o Iluminismo francês. A falta de abertura a outras realidades científicas acarretou uma ação política por demais conservadora dos intelectuais brasileiros. Porém, nem todos tiveram a mesma formação, especialmente médicos e padres, cujas idéias e comportamento político contrastavam com os que tiveram formação no Brasil. O anseio pela liberdade e o combate às desigualdades vigentes na época, ocorreram movimentos, como a Inconfidência Mineira, a Conjuração Baiana, os quais envolveram as camadas mais populares da sociedade imperial (CARVALHO, 1981).

O cenário intelectual brasileiro só começou a operar significativas mudanças a partir de 1870, em decorrência da adoção de outras vertentes ideológicas, como o positivismo e o evolucionismo, conforme comenta Carvalho:

A essa altura a sólida homogeneidade da elite política começava a ser minada por vários fatores. O próprio ensino nas escolas de direito aprofundou a tendência a maior diversificação e pragmatismo já presente nos estatutos iniciais. A reforma de 1879 chegou mesmo a dividir o curso em ciências jurídicas e ciências sociais, as primeiras para formar magistrados e advogados, as segundas diplomatas, administradores e políticos (1981, p. 71).

O modo como se deu a formação da intelectualidade brasileira pode ser traduzida pela tradição que ainda hoje vigora na Universidade brasileira, sendo comum a importação de

teorias e métodos do exterior, que sofre influências da cultura européia, bem como também da norte-americana até hoje. Isso se percebe frente aos acordos estabelecidos entre governos, empresas e as universidades, as quais interferem diretamente nas reformas da educação superior, nas quais se privilegia o fator quantitativo em detrimento do qualitativo. Sobre isso, Wanderley nos diz o seguinte:

No Brasil, a dependência cultural perpassa toda a história do ensino superior, desde o período colonial em que tudo se resumia em copiar o que se produzia nas universidades européias, passando pelas idéias liberais e positivistas que formam a ideologia de muitos estudantes e professores e que influenciaram os setores progressistas das classes dominantes e médias. As escolas superiores livres transferiram modelos didáticos estrangeiros. As instituições católicas seguiam orientações doutrinárias do exterior. Os livros-texto eram de autores e métodos utilizados em outros países, sem a necessária correspondência com a nossa realidade. E houve a influência do modelo norte-americano, que marcou decisivamente a reforma universitária estabelecida depois de 1964 (1991, p. 33-34).

O que ocorre é a adoção de uma postura receptiva, a qual transmite passivamente uma cultura técnico-científica importada, distante dos interesses nacionais. Parece faltar à Universidade uma personalidade “brasileira” que se posicione frente a outros centros de elaboração do conhecimento, de forma autônoma, refletindo autenticamente a nossa identidade e nosso modo de viver. Assim, os problemas enfrentados são específicos à nossa conjuntura política, econômica, geográfica, bem como os processos sociais e interativos que nos são inerentes e que resultam em dificuldades que devem ser solucionadas, levando-se em conta nossas particularidades (WANDERLEY, 1991).

É bem verdade que grupos independentes e pesquisadores dentro e fora das universidades têm empreendido esforços para resgatar a cultura do nosso povo, reverenciando o passado e valorizando o presente, buscando relacioná-la com o mundo acadêmico, mas também traçando comparativos entre a mesma e a cultura dominante (WANDERLEY, 1991).

A universidade, no entanto, não deve permanecer limitada a uma só cultura, isolada do resto da produção científica que acontece em outros países; ao contrário, deve buscar o diálogo constante, o debate reflexivo e a análise do que acontece em outras culturas o que permite a diversidade de idéias, a descoberta de novas formas de resolução de problemas que acontecem em outras realidades, mas que possam ser adaptadas ou melhoradas à nossa (WANDERLEY, 1991).

Não se pode negar a importância da cultura para a universidade, o quão fundamental é seu estudo para o entendimento de um povo, uma sociedade e uma nação. Mas a universidade também possui a sua cultura, é possível nomeá-la de “cultura universitária”, uma cultura

própria dela mesma, pertinente à sua natureza, que se mostra envolta em um sistema de significados e significações, os quais incluem as mais variadas formas de produção intelectual, de onde se deriva o conhecimento. Mantém um jeito peculiar de se relacionar tanto interna como externamente com a comunidade, por meio de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, que compõem a sua finalidade primordial.

Em nossa cultura, o processo de conhecer é inerente ao ser humano, encontra-se vinculado a uma estrutura de ensino e a universidade é uma delas. O ensino se mostra como o meio formal pelo qual se adquire o conhecimento, tem, pois, a função de promover o entendimento do mundo, fundamental para tornar a vida mais compreensível e satisfatória, como nos ilustra Luckesi:

[...] O conhecimento é produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o remetemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver, e não, pura e simplesmente, como uma forma enfadonha e desinteressante de memorizar fórmulas abstratas e inúteis para nossa vivência e convivência *no e com* o mundo (2003, p. 48).

Tal conhecimento é diferenciado, submetido ao método científico, que promove a leitura da realidade com o uso da crítica, da argumentação lógica, distante das elucubrações empíricas que advêm do senso comum, não menosprezando esse tipo de observação, mas elucidando pontos obscuros do real.

É primordial conhecermos o que as coisas significam e sua interferência em nossas vidas. Quando isso não ocorre vive-se sob estado de tensão, inquietos, na sombra do desconhecido, mas quando se caminha em busca do enfrentamento de situações que parecem problemáticas, busca-se formular questionamentos e obter respostas. Especialmente baseado em um entendimento teórico-prático e com auxílio tecnológico adequado, isso permite um processamento melhor das coisas que fazem parte integrante da vida, possibilitando agir com mais segurança e liberdade ou como explica Luckesi (2003, p. 51): “A saída da ignorância é um dos modos de libertar-nos da sujeição e processarmos a transcendência”.

Uma universidade congrega um universo de conhecimentos sistematizados, que podem ser considerados como sendo sua produção científica e cultural, portando quem nela adentra terá certamente contato com essa nova realidade, permite-lhe pensar o mundo de forma diferente, não que o mundo anteriormente tenha sido outro, trata-se agora de uma nova leitura. É uma nova tradução que se torna compreensível na medida em que se mantêm contatos com as fontes do conhecimento, que são processados, refletidos e permitem perceber que o mesmo mundo é mais amplo, não se limita a uma pequena visão individual. Tudo o que

ocorre na natureza e nela é transformado, torna-se passível de ser verificado com o conhecimento científico, da forma como concebe Luckesi:

O conhecimento científico ocupa-se dos fenômenos da natureza (físicos, biológicos, químicos...), dos objetos ideais (lógicos e matemáticos) e dos fenômenos culturais (relações sociais, processos históricos, produção cultural, etc.) São estes os três campos do conhecimento científico, definidos teoricamente: ciências empírico-formais (Física, Química, Biológica, etc.), ciências formais (Lógica e Matemática), ciências hermenêuticas (Sociologia, História, Etnologia, etc.) O objeto de tratamento, pois, da Filosofia e da ciência são diversos. (2003, p. 70).

Entretanto, para obtenção desse conhecimento há necessidade da relação social, pois que ele é construído junto com o outro. As pessoas reunidas em um ambiente estudantil\_ uma universidade \_ comunicam-se, possibilitando o desenvolvimento do pensamento e da reflexão. A história é parte integrante da produção do conhecimento e a ela se recorre para entender a trajetória e as transformações ocorridas ao longo do tempo. Do novo momento surgem inovações que renovam e mudam a realidade constantemente. Em relação ao exposto Luckesi diz o seguinte:

O conhecimento não é pronto. Ele é histórico. Nada se apresenta como definitivamente pronto, sem que antes tenha sido germinado no tempo. Para produzirmos a compreensão que temos de um impasse que se nos apresenta hoje, utilizamos múltiplas contribuições do passado, mesmo que se manifestem como entendimentos de partes isoladas do nosso presente objeto de discussão (2003, p. 54).

Deduz-se que o conhecimento é transmitido através das gerações e o ato de ensinar faz parte dessa produção do conhecimento, como também de uma reprodução da cultura, o qual se dá no âmbito da escola e, por extensão, na Universidade. No que diz respeito à transmissão do conhecimento, há que se falar da figura do professor como sendo o real portador dessa missão. Ele é o representante por tradição de um suposto “saber”, mas não somente o que se passa nessa relação vai além da mera transmissão, é formação humana, baseada no diálogo, na troca da experiência, no respeito e no afeto. Fazer parte de um ambiente dessa natureza é algo marcante na vida de uma pessoa, representa um leque de possibilidades que se abre, uma mudança que pode ter como consequência uma vida futura melhor, pelo menos é o que se projeta para uma trajetória estudantil. Mas nem sempre tudo ocorre exatamente como se deseja. Veja-se o caso da reprodução cultural, que se dá no interior de uma instituição de ensino.

Numa sociedade desigual como a nossa, sujeitos desiguais convivem num mesmo espaço acadêmico e nele as relações sociais se reproduzem, bem como a ideologia oficial,

havendo sempre a prevalência da classe dominante dividindo aqueles que dela fazem parte e os que dela muito se distanciam. Esses acontecimentos, às vezes, se dão de forma muito sutil, não declarada, mas com um significado de manutenção de um poder já estabelecido e que pretende continuar em plena vigência, como bem exemplifica Williams:

É razoável, pois, em dado nível, falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente de relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e outras relações econômicas, instituições estatais e outras forças políticas, e formas religiosas e familiares existentes e autoperpetuadas. Ignorar estes vínculos é subordinar-se à autoridade arbitrária de um sistema que se proclama ‘autônomo’ (1992, p.184).

Pode-se considerar, portanto, um cenário de contradições no interior de quem freqüenta tal instituição educacional, como no interior dela mesma, pois as classes defrontam-se e as desigualdades se evidenciam, conforme salienta Gadotti:

A educação está igualmente dividida, numa sociedade predominantemente conservadora dos privilégios, ao lado de uma emergente potência de uma classe que encontra também na escola um instrumento de luta. Neste contexto o papel da educação será colocar-se a serviço de essa nova força social em gestação no seio da velha sociedade (2000, p.150).

Afora essas condições que ensejam uma dimensão maior, em que a atuação do estudante se faz no coletivo, existe um enfretamento pessoal que é estar inserido na educação superior, o que não é fácil, pois se paga um preço alto por se fazer parte da “cultura universitária”. Esse “pertencimento”, especialmente para as classes menos favorecidas, é difícil, pois a academia passa a ser um mundo novo, complexo que requer um cabedal de conhecimentos, a adoção de uma postura de estudo, que explore o que se aprendeu em estudos anteriores. Exige maior autonomia na efetivação da aprendizagem, independência em relação aos subsídios da estrutura de ensino e dos recursos que a instituição à qual pertence tem a oferecer. A vida acadêmica impõe disciplina, um estilo de estudo autodidático, crítico e rigoroso; para sua efetivação é necessária fundamentação teórica das ciências, das artes e das técnicas, o que implica na formação de uma biblioteca pessoal especializada e qualificada na área de formação, ou seja, livros, textos introdutórios, clássicos da área e revistas especializadas, bem como a participação em atividades extracurriculares: eventos, seminários, congressos, semanas acadêmicas, etc. Estudar custa caro e em nosso país é para poucos! São os “poucos” que sempre estiveram e estão freqüentando as instituições públicas e não por acaso pertencentes à classe dominante em grande maioria, mas que se consideram



merecedores de tal posição pelo seu excepcional talento e suas virtudes pessoais. Bourdieu enfatiza melhor essa questão:

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os ‘milagrosos’ levados a viver como ‘milagroso’ um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (2005, p. 312).

Como se não bastasse essa dura realidade, existem questões únicas e individuais que tornam o acesso e a permanência na educação superior ainda mais complexa. Parece que um grande número de estudantes que ingressa em uma IES não possui uma visão de longo prazo, não fazem uma escolha em função de um projeto individual associado às mudanças sociais que ocorrem em todo momento, a escolha é imediatista e não corresponde à realidade e nem tampouco às suas expectativas. Pode ser que esse estudante universitário ingressante seja proveniente de uma escola de nível médio pública, possuidor de graves dificuldades de expressão na linguagem oral e escrita, repertório cultural pobre, que dificulta a compreensão de conceitos particulares das diferentes áreas de formação. Os conteúdos desenvolvidos no ensino médio foram limitados e talvez não permitissem ao estudante acesso a outros temas de ordem regional, nacional e global. A imaturidade cultural pode fazer com que esse estudante, por exemplo, não se interesse por questões ambientais próprias da sua comunidade, nem por política, nem tampouco pela preservação cultural da região onde vive. Aliado a essa restrição cultural, inclui-se a falta do hábito da leitura, que pode ser bastante escassa, assim como não frequenta o cinema, o teatro, não conhece história e nem geografia! Falta acesso à “cultura”!

Investir em cultura requer disponibilidade de tempo e dinheiro, torna-se muito difícil atribuir o devido valor a esse tipo investimento quando a condição é premente e as necessidades são extremamente básicas, como ter dinheiro para comer, para citar uma delas. Uma vez desprovido de elementos que fazem parte de uma determinada cultura, a “cultura universitária”, por exemplo, o estudante menos favorecido sente-se isolado, pois a academia encontra-se distante dos seus interesses e ideais, não existe uma “escuta” que se aproprie dele e atenda as suas necessidades. Dessa forma, a instituição universitária irá reproduzir o pensamento, a maneira de viver e os interesses da classe que possui maior representatividade ideológica, que, em geral, é a classe dominante, conforme nos diz Gadotti:

É fácil concluir daí que a educação numa sociedade de classes transmite os modelos sociais da classe dominante, forma os cidadãos para reproduzirem essa sociedade,

difunde as idéias políticas dessa classe e reproduz, por isto tudo, a dominação de classe (2000, p. 140).

A universidade, enquanto instituição social, deverá buscar conhecer o universo cultural dos seus alunos e desenvolver, a partir dele, processos educacionais mais interativos e participativos. Cabe à educação, portanto, preparar os indivíduos das classes marginalizadas para inserção ativa na sociedade, de maneira a transformá-la e adequá-la em consonância com os interesses e necessidades do cidadão (PIMENTA, 2002).

Quando se fala na relação entre a universidade e a sociedade pode-se estar supondo duas realidades distintas, mas essa é uma relação interdependente em que a universidade é consequência da sociedade em se que vive, como nos apresenta Chauí (2001, p. 35): “*A universidade é uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada*”.

A sociedade brasileira é regida por meio do Estado por uma ideologia neoliberal, que a aliena e lhe imputa um processo de esquecimento em relação ao passado. É o caso, por exemplo, da ditadura em que o ensino em todos os seus estágios, do básico ao universitário, sofreu duras sanções sob o pretexto do combate à subversão. O Estado, que em grande medida representa a classe dominante, desmantelou o ensino público. Como consequência, as escolas de ensino fundamental e médio ficaram reduzidas à tarefa de alfabetizar e treinar mão-de-obra barata para mercado de trabalho. Sem tempo e sem preparo suficiente para estudar e enfrentar um vestibular em uma universidade pública, estudantes de uma classe menos favorecida acabam por desistir dos estudos ou realizam um curso superior em uma faculdade particular, pouco conhecida e de qualidade duvidosa. Já estudantes remanescentes de classes mais abastadas e que tiveram sua formação em boas escolas particulares, ocupam os bancos das universidades públicas e gratuitas, ao mesmo tempo em que a mesma classe dominante fala em democratizar e baixar os custos da universidade pública, reduzindo o tempo de graduação e privatizando o ensino. Em meio a isso tudo a universidade reproduz uma sociedade autoritária, reforça o privilégio dos poucos que a ela tem acesso, como também reforça a carência de muitos cujo acesso lhes é dificultado na universidade pública. Ela submete-se aos padrões neoliberais que subordinam o conhecimento por ela produzido à lógica do mercado, prevalecendo por muitas vezes a ausência de autonomia, liberdade e de princípios democráticos para com os resultados científicos que ela obtém; e sua utilização não é determinada por seus pesquisadores muito menos pelo poder público. Deixa de exercer a ética racional e consciente no desenvolvimento das pesquisas que lhe são encomendadas para

cumprir as demandas de um mercado cada vez mais veloz, exigente e, porque não dizer, “descartável”(CHAUI, 2001).

Para a universidade de hoje impõem-se diversos desafios que vão desde o desenvolvimento de projetos e alternativas tecnológicas como forma de auxiliar a economia interna ao direcionamento de pesquisas para resolver questões importantes, como a ecologia, saúde, saneamento básico, educação básica de qualidade, assim como questões que se apresentam no interior dela mesma, como a diversidade cultural. Isso implica em um novo projeto institucional que privilegie o regaste da universidade como instituição voltada para o bem social, exercendo um papel questionador por meio de uma crítica consciente, que incite à reflexão, formando profissionais para a vida, constituídos de uma consciência social que proporcione o exercício pleno da cidadania e não somente atendendo a uma demanda econômica, imposta por uma política do Estado neoliberal. Seu compromisso deve estar pautado no oferecimento de iguais oportunidades a todos, no combate às desigualdades e ao processo excludente, na formação de um ser pensante, submetido a um processo de libertação, que faz escolhas e denúncias e que pela da palavra constrói a história.

O desafio colocado para a universidade remete à análise da relação entre as desigualdades sociais e o acesso ao capital cultural desenvolvido por Bourdieu e Passeron na década de 1960.

#### **4 O ACESSO AO CAPITAL CULTURAL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA.**

O distanciamento de jovens da educação superior pode estar fundado na origem do pretense estudante atrelado ao meio social e cultural de onde provém. Caso seja favorável, além de obter o acesso, a superação das barreiras próprias do meio acadêmico e o pleno desenvolvimento estudantil, tende a conclusão de seus estudos a ser um sucesso e, como consequência, constituindo-se em uma etapa normal de sua formação. Já quando as condições são desfavoráveis, o mesmo percurso não se dá igualmente, as diferenças se manifestam a todo o momento, mesmo em aspectos simples como o vestir, a forma de transporte (carro ou ônibus), a refeição feita, os materiais necessários ao estudo, etc. Frequentar uma instituição de ensino superior requer a apropriação anterior de determinados conhecimentos culturais da sociedade a que se pertence, a aquisição de comportamentos adequados ao ambiente, vocabulário pertinente. Tais competências são concebidas e cultivadas no meio familiar.

Convém ressaltar a importância da família no processo de formação dos sujeitos, pois cabe a ela a função mediadora entre os mesmos e a sociedade. Através dela aprende-se a perceber o mundo e a se situar nele. Essa importância se dá tanto no nível das relações sociais, nas quais ela se insere, quanto no nível emocional de seus membros. No convívio de suas relações acontece a transmissão da linguagem, a interpretação de signos, significantes e significados, a disseminação de hábitos e costumes pertinentes a ela mesma. É na família que os indivíduos são educados a como devem se comportar fora das relações familiares em toda e qualquer situação. A cultura local é transmitida por meio da comunidade, códigos culturais são instalados, podendo-se ter acesso às diversas culturas. Se partirmos de uma família estruturada, ela poderá ser a formadora do “ser” em toda a plenitude da significação desse termo, capaz, inclusive, de formar o próprio cidadão.

A família é, pois, a formadora da nossa primeira identidade social, representando o primeiro “nós” a quem se aprende a fazer referência. Entretanto, quando essa base carece também de estrutura para a sua manutenção, seja na produção econômica para a aquisição de bens de seu próprio consumo, seja na educação informal da transmissão de valores \_ o que caracteriza a sua existência \_ e para que os atores que dela fazem parte possam cumprir o exercício dos seus papéis. Por outro lado, onde haja o prevailecimento de diferenças significativas e absurdas de condição objetiva, a desigualdade se instala. A condição de

pobreza remete às dificuldades de toda ordem, predominando a falta de acesso ao domínio da sobrevivência física, social e cultural.

A despeito do que foi dito não se pode deixar de pensar em uma cultura familiar, própria, constituída de vários fatores, a começar pela sua origem, forma de constituição, localidade, costumes de toda ordem, que vão desde hábitos de higiene até a forma do preparo de alimentos, que podem ser aprendidos por transmissão entre gerações. A dinâmica que se dá no interior da família para resolução de problemas cotidianos, e que são comuns a todas as famílias, mas que também pode ter uma maneira específica de solução em outra determinada família, dependendo da sua cultura familiar.

Faz-se necessário compreender a que se refere o termo polissêmico “cultura”, tarefa difícil, pois é necessário encará-lo como uma grande “teia de significados”. A cultura possui os mais variados tipos de entendimento, tais como: a “cultura popular”, a “cultura letrada”, as “representações”, as práticas discursivas partilhadas por diversos grupos sociais, os sistemas educativos, a mediação cultural por meio de intelectuais ou a quaisquer outros campos temáticos atravessados pela polissêmica noção de “cultura” (BARROS, 2004, p. 55).

A cultura, de forma geral, enriqueceu em seu sentido, adquirindo uma dimensão de cultivo ativo da mente, conforme explica Willians:

[...] Podemos distinguir uma gama de significados desde *um estado mental desenvolvido* \_ como em ‘pessoa de cultura’, ‘pessoa culta’, passando por *os processos desse desenvolvimento* \_ como em ‘interesses culturais’, atividades culturais, até os meios desses processos \_ como em cultura considerada como ‘as artes’ e ‘o trabalho intelectual do homem’. Em nossa época, é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais. Ele coexiste, muitas vezes desconfortavelmente, com o uso antropológico e o amplo uso sociológico para indicar ‘modo de vida global’ de determinado povo ou de algum grupo social (2004, p. 11).

Falar sobre cultura e tentar defini-la é algo muito complexo, que requer minúcia e detalhamento, pois envolve vários significados e significantes entrelaçados, os quais não podem ser analisados isoladamente, mas como fazendo parte de um processo que é específico a uma dada sociedade localizada no tempo e no espaço. A cultura é peculiar em vários aspectos e desempenha importante papel na vida social. Manifesta-se no “íntimo” de cada pessoa, na intelectualidade, na compreensão do que é arte e do viver em sociedade, do conviver em família, dos diferentes modos de vida e dos interesses das relações sociais. Pode-se falar em um modo específico de “ser” e “existir” do homem, o qual vive segundo uma cultura que lhe é própria, um modo próprio de existência humana em meio a uma pluralidade de culturas. Há necessidade de interpretação e análise para compreender a sua forma de

expressão, seu desenvolvimento, sua subjetividade, sua condição única de produto e produtor de cultura.

Geertz (1989, p. 15), do ponto de vista antropológico, defende um conceito de cultura que é essencialmente semiótico, em que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu: “Assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado”.

Parece haver muitos significados para a cultura. Para uns é sinônimo de conhecimento letrado, erudito. Para outros, é expressão artística. Há quem considere a cultura própria de quem é educado, polido, possuidor de bons modos e que por isso mesmo se distingue dos demais. Mas parece que vai, além disso, reflete a capacidade que só os seres humanos têm de dar significado às ações que praticam em detrimento da realidade que se lhes apresenta. Trata-se de um exercício em grupo, ou seja, cada grupo de pessoas que vive junto vai atribuindo significados próprios às coisas. Assim, dentro de uma mesma sociedade, diferentes grupos (classes sociais, grupos distintos de categorias profissionais, membros de associações comunitárias, etc.) podem dar significados distintos a um mesmo fato ou fenômeno. Em consequência, devolvem maneiras distintas de ver e reagir ao fato, criando uma rede de significados e práticas específicas a cada grupo, segundo a sua cultura.

Ainda segundo Geertz:

[...] A cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas, nos termos das quais pessoas fazem certas coisas como sinais de conspiração e se aliam ou percebem os insultos e respondem a eles, Não é mais do que dizer que esse é um fenômeno psicológico, uma característica da mente, da personalidade, da estrutura cognitiva de alguém, ou o que quer que seja, ou dizer ainda que é tantrismo, a genética, a forma progressiva do verbo, a classificação dos vinhos... (1989, p. 23).

Portanto, tudo o que os homens vivenciam e aprendem com o grupo com o qual convivem, a começar pela língua que falam, seu modo de interpretar o que é feio ou bonito, certo ou errado, as regras sociais, as formas de se exprimir, tudo isso diz respeito a uma cultura própria e única. Sob esse prisma, cultura é um universo de significados, com códigos simbólicos construídos socialmente, isto é, em grupo, sendo partilhado por todos os seus integrantes.

Sob esse viés, todos os homens são possuidores de cultura e também são capazes de criar cultura. Mas ninguém nasce portador da cultura, é algo que se adquire na convivência em grupo. Quando uma criança nasce, nada sabe além de sugar o seio materno. Ela se

encontra fisiologicamente equipada para aos poucos desenvolver a fala. Mas a língua que vai adquirir dependerá do grupo social ao qual pertence. Uma criança que nascer em Santa Catarina primeiro vai aprender com os pais, irmãos e outros parentes a falar o português e a adquirir o sotaque próprio dos catarinenses. Se nascer numa cidade de fronteira do Rio Grande do Sul com países vizinhos, é bem possível que aprenda, além do português, um pouco de espanhol. O que essa criança vai comer, como vai se chamar, como será tratada, o que vai vestir, como vai brincar, que pessoas vai poder considerar parentes, o que irá aprender neste convívio, tudo isso depende do grupo que a cerca e ao qual ela pertence. Essa cultura é transmitida, não é posta biologicamente desde o nascimento, adquire-se e se constrói aos poucos e vai sendo significada pelo sujeito que dela se apropria, ora de forma consciente, ora de forma inconsciente.

O repertório cultural \_ o que se adquire e se acumula \_ é construído passo a passo na existência de cada pessoa, na rede de relações sociais e mais especialmente no convívio familiar como sendo um primeiro núcleo de transmissão de cultura, informal, efetuada desde a infância em meio à família, podendo ou não ser complementado, aprimorado e detalhado pela escola. Bourdieu, em **“A economia das trocas simbólicas”**, aponta que:

[...] A transmissão cultural entre gerações da informação acumulada, permite às teorias clássicas dissociar a função de reprodução cultural que cabe a qualquer sistema de ensino, de sua função de reprodução social. Transpondo-se para o caso das sociedades divididas em classes a representação da cultura e da transmissão cultural em geral aceita pelos etnólogos, tais teorias baseiam-se no postulado tácito de que as diferentes ações pedagógicas que operam em uma formação social, vale dizer, tanto aquelas que as famílias das diferentes classes sociais exercem como a que a escola exerce, colaboram harmoniosamente na transmissão de um patrimônio cultural concebido como uma propriedade indivisa do conjunto da ‘sociedade’ (2005, p. 296-297).

Para além do aspecto da transmissão cultural, existe uma série de variáveis que contribuem para o acesso e a aquisição da cultura e o possível sucesso escolar de um estudante, especialmente na educação superior. Pode estar relacionado com o perfil da família à qual pertence, tais como a formação cultural dos seus antepassados, o local de residência da família (centro ou periferia), a que nível de estudo chegaram, em que tipo de estabelecimento (público ou privado), a escala social obtida e que determina a classe a que pertence. O importante a observar são as diferenças substanciais que existem, principalmente no acesso aos bens da cultura, entre diferentes famílias, e que interferem na importância dada ou não aos estudos como meio de aquisição da cultura, conforme afirma Bourdieu (1998, p. 41-42): “...Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas do que diretas,

um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar”.

Isso pode significar que possuir um capital cultural familiar que valorize e incentive o conhecimento oriundo da escola, pode tornar-se importante elemento para se obter um sucesso acadêmico. Dessa maneira, estudantes possuidores de condições mais privilegiadas e que, portanto, têm maior acesso aos bens culturais tendem a ter maior chance de obter um bom desempenho nos estudos superiores.

O enriquecimento cultural pode ocorrer por meio do conhecimento de grandes obras literárias, que enriquecem a língua, o que se fala e o que se escreve. Tal leitura pode propiciar uma viagem a outras terras, outros continentes sem se sair do lugar, contatando-se com outras culturas, outros modos de vida que também podem influenciar, motivar e transformar quem lê. Ir a um concerto de Beethoven pode ser uma experiência cultural relevante para aquele que tem a condição de assistir. É possível ingressar de uma forma e sofrer uma transformação após ouvir a música e uma vez que isso se configure, houve aquisição de cultura, acúmulo de capital cultural. Caso nada mude, esse acontecimento não atingiu um significado cultural para quem dele desfrutou. Assim como apreciar uma obra de arte, uma escultura pode nos dizer algo novo, pode-se entender o que ela expressa, em que momento histórico ela se situa, qual é o seu contexto, para que serve e a quem serve, quem por ela se interessa, pretensa ou despreziosamente, tudo isso, pode dar sentido à sua existência.

Desse ponto de vista, vale ressaltar a contribuição de Willians, ao falar da **“Cultura como um sistema de significações”**, pois diferentemente de Geertz (1989), diz ele:

[...] Podemos distinguir um sistema de significações, por um lado, de outros tipos de organização social sistemática e, por outro, de sistemas de sinais e de sistemas de signos mais específicos. Não se faz essa distinção para isolar e separar essas áreas, mas para abrir espaço para o estudo das inter-relações entre elas. Assim é sempre necessário distinguir sistemas econômicos, sistemas políticos e sistemas geracionais (de parentesco e de família) e ser capaz de distingui-los em seus próprios termos. Mas quando somos levados a inter-relacioná-los, como devemos fazer, descobrimos não só que cada um deles possui seu próprio sistema de significações \_ pois são sempre relações entre seres humanos conscientes e que se comunicam \_ mas que são, necessariamente, elementos de um sistema de significações mais amplo e mais geral: na verdade, um sistema social (1992, p. 206).

Em continuidade ao exposto, vale pensar no conceito de *habitus*: ele se apresenta como uma ferramenta, um instrumento conceptual, que permite estabelecer relações entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade das pessoas. Ainda que esse conceito



tenha sua origem no passado, mostra-se dinâmico no presente, pois que está sempre em constante reformulação frente às vivências do sujeito. Ele permite refletir sobre as características de uma determinada identidade social, uma experiência pessoal, um determinado contexto cultural que possibilita aos indivíduos fazerem suas escolhas, as práticas sociais de um dado grupo e, por conseguinte, as identidades sociais do mundo atual (SETTON, 2002).

Cabe compreender a origem da palavra *habitus* conforme nos elucidam Setton (2002, p.61): “Palavra latina utilizada pela tradição escolástica, traduz a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar então características do corpo e da alma adquiridas em um processo de aprendizagem”.

Pierre Bourdieu propõe um conceito mais focado e preciso que se estabelece a partir do comportamento dos sujeitos, estruturas e condicionamentos sociais. Tal conceito é exposto da seguinte forma:

[...] Um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (1983, p. 65).

Assim sendo, é nas relações sociais que o sujeito constitui o seu saber. Para Bourdieu (1983), o mundo social é objeto de três modos de conhecimento teórico, a saber: o fenomenológico, restrito ao meio familiar, que traduz o mundo social como natural e no qual não se avaliam as suas possibilidades de entendimento; o objetivista, que interpreta e constrói relações objetivas estruturando as práticas próprias das relações sociais e que enseja uma ruptura com o primeiro conhecimento; e o praxiológico, que

[...] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exterioridade da interioridade (BOURDIEU, 1983, p. 47).

Torna-se imperioso compreender que crianças e jovens, mesmo provindos de uma classe social menos favorecida, ainda assim são possuidoras de uma formação cultural própria. A cultura dita “popular” que não pode ser considerada nem melhor ou pior, nem boa ou má, nem rica ou pobre, mas que sem dúvida fazem parte da vida cotidiana de determinadas pessoas, pertencentes a uma dada localidade, com costumes próprios, valores, produção humana específica geradora de recursos para sua existência. É uma cultura entendida como única, original e também preenchida de significados.

Ela só, porém, não basta. É primordial que a cultura popular possa ampliar-se e conectar-se à cultura universal, fazendo parte de um processo cumulativo e complementar de formação cultural individual. Isso não ocorre instantaneamente, leva tempo e carece de reflexão, como nos aponta Nogueira:

É sabido que no Brasil o acesso à alta cultura \_ ou seja, às formas mais elaboradas de arte e literatura \_ é restrito. Razões históricas, políticas e sociais contribuíram para tal quadro e ainda contribuem para sua manutenção. Desde o período colonial, quando a cultura elaborada era acessível apenas à aristocracia, até o momento atual, quando as elites econômicas detêm esse acesso de forma quase exclusiva, o quadro pouco mudou. Ainda hoje, a maior parte da população brasileira se mantém distante de um patrimônio cultural consagrado universalmente (2006, p. 94).

Ao analisar as habilidades, as disposições, o conhecimento e os antecedentes culturais de forma geral, bens econômicos produzidos, distribuídos e consumidos pelos sujeitos, está se falando de capital cultural que se constitui e se apresentam de várias maneiras. Sua aquisição pode originar-se de investimentos culturais diversos, conforme aponta Setton:

[...] O capital cultural se manifesta em forma de diplomas, na visita a museus, na participação de um concerto erudito, mas também pode se expressar em atividades menos aristocráticas, não deixando de ser empregado como capital de diferenciação entre as pessoas. Ou seja, na ausência de diplomas, explicitado com atitudes mais simples, na leitura de jornais e revistas, ao assistir uma programação de um canal de TV informativo ou entrevistas especializadas, até mesmo navegar pela internet, servem de estratégias para adquirir conhecimento (2005, p. 80).

Na geração do capital cultural dos sujeitos, um elemento fundamental que se apresenta e que pode delinear a sua trajetória é mais uma vez a família, a qual assume um papel primordial nessa tarefa. Ela transmite os bens culturais já adquiridos, pode incentivar a busca da cultura, mesmo que ela se configure por meio de uma informação adquirida na informalidade do lar, ou seja, não legitimada pedagogicamente, mas que se transforma em conhecimento a serviço da apropriação do saber. A escola também faz uso de tal capital, reconhecendo a “competência lingüística e cultural” socialmente herdada e que contribui para o desempenho escolar. Uma vez valorizada por essa instituição torna-se fonte de conhecimento e possibilidade de transformação e promoção humana.

Segundo Pierre Bourdieu (1998) o capital cultural pode existir sob três maneiras: o estado **incorporado**, sob a forma das disposições duráveis do organismo; o estado **objetivado** por meio de bens culturais e materiais; o estado **institucionalizado**, que adquire a forma objetivada pela concessão do certificado escolar. Assim sendo, o estado incorporado refere-se à maior parte das propriedades do capital cultural. Pode-se inferir o fato de que, em seu estado

fundamental, está ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor, é gradual e não poderá ser transferido a outrem. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo, torna-se possível falar em cultivar-se. Esse trabalho pessoal de incorporação, por assim dizer, do capital cultural, Bourdieu (1998 p. 74-75) define da seguinte maneira: “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade em que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*”.

O estado incorporado caracteriza-se pelo acúmulo inicial do capital cultural, ocorre desde o nascimento do sujeito, de imediato, sem perda de tempo, pelos integrantes das famílias dotadas de um grande capital cultural. Desse modo, o tempo empregado na acumulação envolve o tempo total de socialização. Ressalta-se que a transmissão do capital cultural é, sem sombra de dúvida, a forma mais disfarçada de transmissão hereditária do capital, recebendo um peso significativo no sistema das estratégias de reprodução, muito maior que as formas mais diretas e visíveis de transmissão do capital cultural. Afora isso, o tempo dispensado por um determinado indivíduo em alongar sua aquisição de capital depende do tempo disponível que sua família pode lhe proporcionar, sendo dispensado da necessidade de ajuda econômica, um tempo em que se deixa de obter ganhos, mas é condição necessária para que haja acumulação de capital inicial (BOURDIEU, 1998).

Já o estado objetivado refere-se ao capital cultural que é sustentando materialmente, materializado por meio de esculturas, pinturas, obras de arte, enciclopédias. Esse capital é transmitido pela sua própria existência e convivência com ele. Uma pinacoteca transmite um valor simbólico pela riqueza de expressão dos quadros que nela são expostos, afora seu valor econômico. Esse sim pode ser transferido a quem de direito, juridicamente, porém quem dela desfrutou adquiriu e incorporou esse capital. Esse, no estado objetivado, mostra-se autônomo e de forma coerente, resultado de movimento histórico, indo além das vontades individuais, não se reduz, mas é o de que cada sujeito pode se apropriar. Vale ressaltar que o mesmo só existe ativamente, na forma material simbólica e que pode ser utilizado pelos sujeitos em campos de predomínio da produção cultural, assim como em meio às classes sociais, onde podem se promover e obter benesses do mesmo, uma vez que se encontra incorporado (BOURDIEU, 1998).

Finalmente, o estado institucionalizado diz respeito ao capital cultural sob a forma de diploma, o qual possui a chancela de uma instituição de ensino, que confere sentido ao capital incorporado. A obtenção do certificado atribuirá ao seu portador um valor convencional,

garantido pelo aval jurídico de que a instituição é possuidora. Proporciona *status* e privilégios, garantindo respeito ao seu portador junto à ordem social vigente. Estabelece uma diferença significativa entre os possuidores de tal certidão e os que não o têm. Concede o reconhecimento ao capital cultural já existente e que foi obtido durante o período de estudo; além disso, o certificado escolar permite traçar comparativos entre os diplomados. Os que obtiveram melhor desempenho podem, portanto, ser mais valorizados mediante a conversão do capital cultural em capital econômico, garantindo dinheiro em função do capital escolar adquirido. Esse investimento só fará sentido se houver um mínimo de conversão econômica como garantia para tal empreendimento, refletindo-se no mercado de trabalho. Essa distinção social que o estado institucionalizado do capital cultural permite por meio do certificado, atribui benefícios raros ao seu detentor, conforme nos expõe Bourdieu:

[...] Os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de fato, da taxa de convertibilidade entre capital escolar e capital econômico). As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (1998, p. 79).

Em nossos dias o que se observa, especialmente em nosso país, é que por mais “raro” que possa ser o diploma auferido, o qual traduz um período de especialização posterior a uma graduação, por si só não representa uma garantia de oportunidade e retorno financeiro de imediato, é muito mais uma habilitação que permite exercer determinada função. A segurança profissional do passado deixa de existir, pois a alta tecnologia promove constantemente inovações nos processos produtivos, alterando freqüentemente o perfil dos profissionais necessários à sua condução. Com a crise mundial do emprego surge um novo conceito, chamado de empregabilidade e que Minarelli (1995, p. 11) define da seguinte maneira: “Empregabilidade é a condição de ser empregável, isto é, dar ou conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidos por meio de educação e treinamento sintonizados com as novas necessidades do mercado de trabalho”. O profissional detentor dessa condição supostamente possui mais chances de ampliar sua atuação no mercado e de tornar-se mais atrativo mediante as demandas organizacionais, assim como se destaca ante seus oponentes na concorrência por uma colocação no mercado de trabalho. Essas são, sem sombra de dúvida, as novas exigências que o sistema capitalista faz às pessoas; por um lado, faz com que elas procurem se adaptar às novas situações impostas

pelo mercado, por outro, acirra a concorrência mesmo entre os que obtiveram sucesso nesse sistema, como demonstra Soros (2001, p. 160): “O sistema capitalista global baseia-se na concorrência, e esta chegou a tamanha intensidade que até os mais bem-sucedidos foram reduzidos a ter de lutar pela sobrevivência”. Hoje, mais do que nunca, as pessoas tornam-se escravas desse sistema, tendo que apresentar sempre um bom desempenho de suas atividades a cada trimestre ou semestre, para poder manter-se e não ser excluída pela competição, como nos informa Soros:

Costumava haver um grande número de pessoas que ainda não haviam sido arrastadas pela competição: profissionais, intelectuais, funcionários públicos, pensionistas, camponeses; esse número diminuiu. Nossa sociedade é mais próspera, mas creio que estamos mais pobres em função disso. Deveria haver mais vida que sobrevivência, mas a sobrevivência do mais apto tornou-se o ponto de referência de nossa civilização (2001, p. 161).

Tradicionalmente a escola possui a função de transmitir cultura de geração a geração; de modo especial a educação superior também cumpre esse papel, o acesso a essa cultura está associado à possibilidade de frequentar uma instituição de ensino e por conseqüência adquirir os códigos culturais, lingüísticos e demais habilidades que a educação permite. Mas o bom desempenho escolar está vinculado à origem social dos alunos, aos estímulos recebidos e a outros mecanismos de raciocínio estabelecidos. Existe um paralelo entre imagem e idéias e esse paralelo tem seu início por meio de uma educação sistematizada de maneira inconsciente e diversa. Cabe salientar que, para Bourdieu (2005, 346), essa correspondência “tem seu princípio na instituição escolar, investida da função de transmitir conscientemente e em certa medida inconscientemente, ou de modo mais preciso, produzir indivíduos dotados de um sistema de esquemas inconscientes (ou profundamente instalados) o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*”.

A universidade tem como finalidade ser um lugar de transmissão do saber universal, onde haja a criação e a difusão desse saber e da cultura. O currículo adotado pelas escolas superiores nem sempre vem ao encontro das necessidades dos estudantes pertencentes à classe menos favorecida. Muitas vezes o programa utilizado privilegia os estudos humanísticos, não menos importante, mas que caracteriza a rotina de diversos cursos na universidade, sendo muitas vezes tangencial nas habilidades necessárias no mercado de trabalho, com o qual posteriormente irá defrontar-se. Esse currículo só pode ser valorizado pelos estudantes cuja situação econômica já é favorável, ou que já possuem uma segurança profissional. Dessa forma, esse programa funciona como um mecanismo seletivo, pois o sucesso acadêmico em humanidades requer uma sintonia com a cultura geral e um estilo de linguagem refinado e

elegante, próprio da classe burguesa. Portanto, o conteúdo e o estilo escolhidos na formulação do currículo escolar estão voltados para oferecer vantagens aos que possuem um capital cultural já consolidado no uso da língua, por exemplo, podendo ser aproveitado nos meios educacionais.

A linguagem burguesa tende para a abstração, o intelectualismo; apresenta-se envolta em um formalismo próprio, requer uma predisposição literária, refinada e específica, a qual é socializada no interior das classes privilegiadas. Tal estilo de linguagem é valorizado e consagrado pela academia, entretanto contrasta absurdamente com a forma de expressão da classe desfavorecida, a qual se manifesta, muitas vezes, como simples expectadora de uma realidade que desconhece, aderindo aos assuntos não por gosto \_ próprio do diletantismo\_ mas pela obrigação da situação escolar. Além disso, as características típicas da linguagem dos meios menos privilegiados destacam-se pela sua excessiva correção dos erros ou pela preocupação com a correção da gramática, frente ao estilo rígido de linguagem, sensível às normas de correção da academia. Trata-se de um método exclusivo e excludente, de uma “pedagogia tradicional” que atende os interesses das classes mais altas, que divulga os ideais universais de igualdade, mas que, por outro lado, se dirige aos estudantes que se encontram particularmente premiados por uma herança cultural em consonância com as exigências culturais da escola. Bourdieu critica duramente esse tipo de “pedagogia” e “método”, afirmando que:

Não somente ele exclui as interrogações sobre os meios mais eficazes de transmitir a todos os conhecimentos e as habilidades que a escola exige de todos e que as diferentes classes sociais só transmitem de forma desigual, mas ela tende ainda a desvalorizar como ‘primárias’ (com o duplo sentido de primitivas e vulgares) e, paradoxalmente, como ‘escolares’, as ações pedagógicas voltadas para tais fins (1998, p. 53).

A educação, em especial a superior, parece voltada para a transmissão de uma cultura tida como da classe hegemônica. O professor reveste-se de autoridade ocupando o papel de transmissor legítimo dos bens culturais e científicos também; assim sendo, o conhecimento adquirido na sala de aula não é resultado de significados interagidos entre alunos e professores, mas da imposição, pelo professor, de significados considerados como legítimos. Dessa maneira o ensino superior pauta-se pelos valores das classes mais privilegiadas, de onde são originários muitos professores desse nível de ensino, porém os estudantes menos favorecidos socialmente são julgados e avaliados segundo aquele critério. A universidade valoriza as condutas consideradas elegantes, o bom estilo de expressão, a colaboração ética das condutas e principalmente aqueles estudantes que se apropriam de um determinado

assunto por interesse próprio e que, de certa forma, contribuem para aumentar o capital cultural, atendendo assim as exigências dos professores e também da instituição de ensino. Tudo isso é motivo de julgamento por parte dos professores, conforme menciona Bourdieu:

Não há indício algum de pertencimento social, em mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de ‘pequenas percepções’ de classe e que não contribuam para orientar \_ mais freqüentemente de maneira inconsciente \_ o julgamento dos mestres (1998, p.55).

A cultura produzida pela elite é tão próxima da cultura escolar, que os estudantes oriundos de classes trabalhadoras ou desprivilegiadas aderem penosamente a comportamentos como estilo, bom gosto, talento, etc., algo insuflado naturalmente em estudantes mais privilegiados socialmente e que constituem a cultura própria do seu ambiente. Já estudantes de meios populares nada trazem de suas famílias que possa contribuir para a realização das tarefas escolares, além de uma "boa vontade"; da escola tudo esperam e tudo tem a receber, podendo inclusive ser penalizados por sua atitude passiva diante do meio escolar (BOURDIEU, 1998).

Mesmo sendo tão propalada a idéia de inclusão na educação superior e ainda que o estudante de uma origem social menos favorecida possa romper todas as barreiras que surgem durante o seu percurso, ainda assim a educação superior não se mostra imparcial. O que se observa, na realidade, é algo talvez mais profundo e em certa medida obscuro: contribui tal educação para a reprodução da estrutura das classes sociais, reforçando a divisão cultural e de *status* entre as mesmas. Ela parece atuar como um instrumento de dominação, funcionando como reprodutora de processos de seleção e exclusão dos mais pobres e, ao mesmo tempo, da dissimulação desses processos. A definição dos fins sociais da educação implica, pois, a proposição dos interesses de uma determinada classe social, especialmente a classe burguesa dominante, que se apropria dos benefícios ofertados pelo Estado, fazendo bom uso e formando uma classe distinta, uma elite isolada, restringindo ao máximo o acesso dos demais alunos ao conhecimento, assim como a sua permanência na instituição superior.

A predisposição socialmente condicionada para adaptar-se a modelos, a regras e valores que governam uma instituição de ensino, todo esse conjunto de fatores faz com que um se sinta em “seu lugar” e outro, “desprezado”. Para Bourdieu, faz-se necessário a apropriação do capital cultural e simbólico, como requisito de acesso à educação superior e permanência nela, traduzido no conjunto de conhecimentos e informações que recebem os

filhos das classes dominantes, de uma forma natural, o que falta aos estudantes dos meios desfavorecidos. Aquele estudioso considera que:

[...] O legado de bens culturais acumulados e transmitidos pelas gerações anteriores pertence realmente (embora seja *formalmente* oferecido a todos) aos que detêm os meios para dele se apropriarem, quer dizer, que os bens culturais enquanto bens simbólicos só podem ser apreendidos e possuídos como tais (ao lado das satisfações simbólicas que acompanham tal posse) por aqueles que detêm o código que permite decifrá-los (2005, p. 297).

Na educação superior se transmite um saber, uma cultura construída pela humanidade no decorrer dos tempos, mas esse saber construído tem um vocábulo próprio que requer conhecimentos, tais como: leitura, escrita, interpretação de textos, matemática, noções fundamentais de história, geografia, ciências, etc. Caso o aluno não esteja aparelhado, ou seja, o fato dessas funções não constituírem hoje uma prática regular e concreta, especialmente se provindos das escolas públicas, ao ingressar em uma instituição de ensino superior faz com que ele se sinta em ninho estranho, deslocado, habitando um mundo de diferentes e sendo um diferente. Assim a sua adaptação torna-se quase impossível, senão bastante dificultada ou abandonada à sorte da persistência.

Sobre esse aspecto explica Bourdieu (1964, p. 34) que “a desigualdade perante a cultura não está tão marcada em outro lugar como no terreno em que por ausência de um ensino sistemático, os comportamentos culturais obedecem a determinismos sociais, mais que a lógica dos gostos e paixões individuais”.

Por que um estudante ou uma estudante que, envidando todos os esforços possíveis, consegue uma vaga universitária abandona a educação superior?

Existe uma centena de razões para a evasão estudantil superior. Faz-se necessário compreender esses jovens, sua origem, sua condição material, sua singularidade e principalmente sua relação com a sociedade. Especialmente para as classes menos favorecidas a academia passa a ser um novo mundo, complexo, que requer um cabedal de conhecimentos, a adoção de uma postura de estudo, que explore o que se aprendeu em estudos anteriores. Exige maior autonomia na efetivação da aprendizagem, independência em relação aos subsídios da estrutura de ensino e dos recursos que a instituição à qual pertence tem a oferecer. A vida acadêmica impõe um estilo de estudo auto-didático, crítico e rigoroso; para sua efetivação é necessário fundamentação teórica das ciências, das artes e das técnicas, o que implica na formação de uma biblioteca pessoal especializada e qualificada na área de formação, ou seja, livros, textos introdutórios, clássicos da área e revistas especializadas, bem como, a participação em atividades extracurriculares: eventos, seminários, congressos,



semanas acadêmicas, etc. Estudar custa caro e em nosso país é para poucos! São os “poucos” que sempre estiveram e estão freqüentando as instituições públicas e não por acaso pertencentes à classe dominante.

Bourdieu enfatiza melhor essa questão ao revelar que as instituições de ensino superior garantem e legitimam o acesso às classes dirigentes, principalmente aquelas que possuem grande reconhecimento social e que são monopolizadas pelas classes dominantes. A forma como as mesmas garantem e conservam esse monopólio se mostra disfarçadamente democrática, desta forma:

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os ‘milagrosos’ levados a viver como ‘milagroso’ um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (BOURDIEU, 2005, p. 312).

Como se não bastasse essa dura realidade, existem questões únicas e individuais que tornam o acesso à educação superior e a permanência nela ainda mais complexo. Parece que um grande número de estudantes que ingressam em uma I.E.S. não possuem uma visão a longo prazo, não fazem uma escolha em função de um projeto individual associado às mudanças sociais que ocorrem a todo momento. A escolha é imediatista e não corresponde à realidade e nem tampouco as suas expectativas. Pode ser que esse estudante universitário ingressante seja proveniente de uma escola de nível médio pública, possua graves dificuldades de expressão oral e escrita, um repertório cultural pobre, que dificulta compreender conceitos particulares das diferentes áreas de formação. Existe uma imaturidade cultural, e pode ser que esse estudante, por exemplo, nunca tenha freqüentado o cinema, o teatro, ido a um concerto, não conhece história e nem geografia. Falta acesso à “cultura”. Bourdieu explica:

[...] A cultura não é só um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas comuns ou um grupo de esquemas de pensamento particulares e particularizados: é sobretudo, um conjunto de esquemas fundamentais, precisamente assimilados, a partir dos quais se engendram, segundo uma arte da invenção semelhante à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares, diretamente aplicados a situações particulares (2005, p. 349).

Pode-se pensar, em função do que foi dito, que o capital cultural não é distribuído de forma igual entre as classes sociais no que se refere aos níveis de escolaridade atingidos e principalmente o nível superior. Em uma trajetória escolar a começar pelo ensino fundamental, é evidente que crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas econômica e

culturalmente certamente possuem mais dificuldade de desempenho escolar e isso se expande para os outros níveis da formação do ensino. Entretanto ainda assim, têm elas todas as chances após um longo tempo de escolaridade e com muitos sacrifícios obter um diploma. Alguns estudantes dessas classes obtêm resultado tão bom quanto aqueles que provêm de classes mais favorecidas economicamente. Compensam a falta inicial de capital cultural pela aquisição \_ na escola ou na instituição de ensino superior \_ de um capital cultural, por uma dedicação maior, pela superação das dificuldades que surgem de toda a ordem ou de circunstâncias sociais e familiares não comuns. Caso fracassem, o que é algo comum e que ocorre com frequência, estão fadados à exclusão e a um estigma muito penoso, pois lhes foi concedida uma “chance” para ascender a uma condição superior, para adquirir uma identidade social e ocupar postos de trabalho por serem possuidores de um diploma. Assim o fracasso é visto como algo catastrófico mesmo em um meio mais popular, conforme esclarece Bourdieu (1998, p. 221): “[...]A instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos alunos, como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção”.

#### 4.1 AS DESIGUALDADES SOCIAIS NA ESCOLA

Qualquer instituição de ensino do fundamental ao superior não atua pelo viés da neutralidade. Ela age a favor de um processo de dominação, funcionando de forma a reproduzir as classes sociais mais favorecidas, mediante processos de seleção que acontecem ora de forma consciente, ora de forma inconsciente, e que promovem a exclusão em geral dos que pertencem às classes menos favorecidas e, ao mesmo tempo, a dissimulação de tais processos. Contudo, essa função não se dá perfeitamente, pois tanto a instituição de ensino quanto o saber por ela ministrado é parte integrante de um todo social e com ele articulado, possuidor de uma contradição que se estabelece na relação entre dominantes e dominados.

A escola se encontra numa posição de mediação, palco da efetivação dos possíveis conflitos que nela ocorrem entre as classes sociais, ainda que não se mostre transparente no desenrolar dos acontecimentos. Isso se dá porque a escola configura uma manifestação de totalidade social, reproduzindo internamente o confronto entre interesses opostos. Portanto, ela, que atende às finalidades dos dominadores, pode também representar um espaço vivo e dinâmico para os dominados. Estudantes oriundos de condições sociais mais favorecidas não

devem somente a essas condições nem à ajuda diretamente recebida de seus pais, o bom desempenho obtido nas atividades escolares. Eles possuem um conjunto de saberes, um bom gosto apurado e diferenciado, o qual se converte de forma rentável na instituição escolar e, especialmente, nas mais elevadas. Tal comportamento é visto como um “dom” de que uns poucos são possuidores (BOURDIEU 1998).

A cultura geral, necessária ao entendimento de diversas disciplinas e até mesmo determinada carreiras, é diferentemente distribuída entre os estudantes provindos de classes sociais menos favorecidas, a academia realiza uma ação homogênea e assim não contribui para reduzir as desigualdades existentes. O privilégio cultural torna-se evidente quando, se diz respeito a uma diversificação cultural, existe um contato anterior dos estudantes de classes favorecidas com a alta cultura. Ida freqüente a teatros, a cinemas, a museus, a concertos, etc., faz parte de uma rotina regular, assim quanto maior o conhecimento adquirido, relativamente maior é o nível social desses estudantes. A mesma rotina não acontece no âmbito universitário, dá-se somente de forma fortuita, assim a diferença se instala notoriamente nos estudantes que não pertencem a essa mesma classe (BOURDIEU, 1998).

Ainda que seja amplamente divulgada a finalidade social da educação, tida politicamente como igualitária, mesmo assim ela atende aos interesses de determinadas classes. O acesso a um ensino de qualidade tem sido reivindicação da sociedade brasileira. Contudo, a resposta a essa aspiração tem acontecido com a experiência do abandono e do fracasso escolar, cuja responsabilidade é atribuída ao próprio estudante ou ao meio social ao qual ele pertence.

O ambiente estudantil supõe uma linguagem própria e seu adequado manejo. Se a princípio essa condição não é notada, no transcorrer dos estudos ela se torna essencial. Quando um aluno expõe um tema oralmente, demonstra a sua habilidade em bem lidar com a língua falada, sua forma de expressão, seu estilo e a riqueza de sua apresentação. Vem à tona também a influência do meio lingüístico de origem, o qual é avaliado pelos professores durante todo o período em que ele esteja submetido ao meio acadêmico. Esse domínio da linguagem vai além, não é um simples instrumento, ele fornece, como explica Bourdieu,

[...] além de um vocabulário mais ou menos rico – uma sintaxe, isto é, um sistema de categorias mais ou menos complexas, de maneira que a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas, quer lógicas, quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (1998, p. 46).

Quando se pensa na palavra “cultura” em um sentido mais usual, ela se refere às pessoas cultas, que possuem muitos conhecimentos, enriquecidas de conhecimentos, possuidoras de uma condição mental desenvolvida, que se submeteram a um processo de “cultivo” da cultura, tal como as artes e o próprio trabalho intelectual do homem, constituindo-se em uma elite culta, inteligente e intelectual.

Antonio Gramsci esclarece que todos os homens são, na sua essência, intelectuais, mas só alguns ocupam a função intelectual. Isso sugere que todas as atividades humanas, produtivas e relacionais, por assim dizer, implicam no uso da inteligência. O que se faz necessário é distinguir as atividades que exigem maior grau de capacidade intelectual daquelas com menor. Portanto, para Gramsci (1991, p. 7), “não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber do homo sapiens*.”

Gramsci propõe uma distinção entre intelectuais “orgânicos” e intelectuais “tradicionais”, e considera como intelectuais orgânicos todos aqueles que cumprem um papel organizador dentro de uma dada sociedade, desde o empresário ao líder sindical, estando diretamente ligados a uma classe social em ascensão, a serviço dela e que se mostra dominante. Já os intelectuais “tradicionais” atuam em esferas relacionadas ao poder de cunho político, como os membros do clero e da academia, mantendo relações de classe mais antigas e mais diversas, anteriores ao capitalismo. Todavia, quando se faz uso da expressão “intelectual” não se pode considerar somente os profissionais que se dedicam às atividades meramente intelectuais, mas todos aqueles que exercem uma função organizadora na área produtiva, cultural, administrativa e política (GRAMSCI, 1991).

A escola é tida como importante instituição na formação dos mais variados intelectuais, segundo Gramsci:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ verticais da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (1991, p. 9).

Isso permite entender que a instituição de ensino, e principalmente a de ensino superior, é tradicionalmente a responsável pela formação de intelectuais os mais variados possíveis, que a princípio são orgânicos e que poderão transformar-se em tradicionais a contar da sua atuação política junto ao poder instituído do Estado. Importante análise deverá ser realizada para que se tenha clareza da definição de “intelectuais”, o que acontece mediante

fatores históricos e sociais, em vez de tomar a verificação isoladamente levando-se em conta somente questões específicas, situacionais e locais. Por exemplo, no uso da expressão “celebridade”, hoje largamente utilizada sem se levar em conta a notoriedade que deve existir por parte de quem faz uso desse termo, ou seja, pela relevância de seus feitos, na maioria das vezes implicaram no uso de sua inteligência em grau elevado e, que conseqüentemente, seus resultados benéficos se fizeram sentir na sociedade com grande abrangência e nisso sua passagem pela academia foi decisiva, para poder constituí-lo enquanto intelectual.

Porém, o que acontece na educação superior, nosso foco principal de análise, é que nem todos aqueles que nela adentram possuem o mesmo destino, no que diz respeito a aderir a uma categoria intelectual. As dificuldades vão além dos meios materiais, integrando-se a um conjunto de situações desfavoráveis e que contribuem para que o estudante tenha precárias condições de acesso e permanência, mesmo no ensino público.

O valor atribuído aos estudos e o futuro que ele possa proporcionar a quem a ele se submeteu, é avaliado pelos membros das diferentes classes sociais, segundo um sistema de valores que tem a sua raiz na origem da classe social. Dependendo do contexto em que o estudante se encontra inserido, a contar das condições objetivas de sobrevivência, pode ser que ele seja parte integrante da composição da renda familiar por meio de sua força de trabalho. Assim sendo, tudo o que se opuser à manutenção dessa posição tende a ter menor valor. As aspirações tendem a variar segundo a “vontade” dos pais e as ações concretas para sua realização, como também as oportunidades objetivas que tal empreendimento possa proporcionar futuramente. A decisão de encaminhamento dos filhos ainda pequenos a um estabelecimento de ensino, supõe resignação a um longo período de estudos, empenho e crença na ação transformadora e libertadora do conhecimento. Mas isso nem sempre é fonte de propósito e convicção dos pais, ao contrário, procuram basear-se por experiências mal sucedidas de outras pessoas pertencentes ao seu meio, o que se confirma através das derrotas e da exclusão obtidas na escola e não no êxito. Mesmo a figura do professor, que atua em certa medida como conselheiro pode, dependendo de sua concepção, reforçar tal “destino desfavorecido”, apenas baseado nos resultados do desempenho escolar apresentados pelos estudantes de classes menos favorecida socialmente. Neste aspecto a escola reproduz de alguma maneira a estratificação de classe existente na sociedade, pois o ensino também se mostra estratificado em seus diversos níveis. A possibilidade de pensar em estudos mais elevados, em classes menos privilegiadas, ganha outro sentido, da distância e da impossibilidade de se atingir este estágio, algo já interiorizado que se manifesta na expressão de que esta condição não lhes pertence e que não possuem meios de arcar com tais estudos.

Destino condicionado ao impossível e que pode ser selado frente ao estigma da classe social a qual pertencem. O lamentável é que, na maioria dos casos, as mesmas condições objetivas que definem o comportamento dos pais e as escolhas que realizam em relação à trajetória escolar dos filhos, conseqüentemente também definem os comportamentos e escolhas dos filhos em relação à escola (BOURDIEU, 1998).

A perspectiva de jovens de classe social desfavorecida permanecer ou não nos estudos, depende consideravelmente da percepção que possuem da probabilidade que as pessoas de sua classe têm de serem bem-sucedidas. Além disso, falta-lhes o incentivo por parte dos pais no prosseguimento da vida escolar, o que comumente acontece com os jovens considerados de classe média desde o início, como esclarece Bourdieu:

[...] Crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (1998, p.48).

Há uma correspondência estreita entre as esperanças subjetivas e oportunidades objetivas. Sendo que estas últimas modificam efetivamente o comportamento, fazendo com que o sujeito adote uma ação que se reflete em chegar até a escola, possuir uma adesão aos valores por ela disseminados, suas normas em todos os sentidos e nela obter êxito. Assim poderá realizar uma ascensão social, considerada como esperança subjetiva e seu agir se faz através dela. A relação entre aspiração e oportunidade é caracterizada quase que por um ajustamento automático, ou seja, se as condições objetivas são propícias, às esperanças de que tal intento se configure são favoráveis.

A experiência educacional e a prática cultural dos pais, de seus pares ou do grupo a que pertencem, são produtos que se refletem nas expectativas de uma criança em relação ao ensino e a sua carreira. Configura, portanto, o *ethos* de classe, muito mais que o capital cultural é o principal determinante dos estudos que a criança empreende, como bem afirma Bourdieu:

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social (1998, p.50).

Os obstáculos cumulativos com que se defrontam as crianças provindas de meios menos favorecidos na continuidade dos estudos, operam uma seleção muito rigorosa e desfavorável em relação às crianças de origem mais favorecida. Em geral, as crianças de

classe menos favorecida são mais velhas do que as das classes mais favorecidas, talvez em função da necessidade de trabalhar, dificuldades para poderem se deslocar até a escola, meios que possibilitem o acesso ou o desestímulo dos pais em relação à escola, não concorrem em pé de igualdade com os demais, instalando-se um processo seletivo desigual. Esta “superseleção” também se estabelece pela falta de capital cultural, pois há menos possibilidade de demonstrar êxito. Entretanto, devem demonstrar um desempenho extraordinário que será apreciado pela estrutura escolar, a fim de que possam seguir os estudos posteriores (BOURDIEU, 1998).

Mesmo com a disseminação do pensamento da democratização do ensino, a escola mantém um mecanismo de perpetuação das desigualdades. Essa condição se expande no meio universitário, na transmissão educacional em que reside um veículo de desigualdade que se manifesta por meio dos conteúdos do ensino, dos métodos e técnicas de transmissão, dos critérios de avaliação e das desigualdades culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais. Diante disto, Bourdieu (1998, p. 53), revela que: “... tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”.

As instituições de ensino de toda ordem seguem seu caminho, premiando aqueles que se encontram aptos a usufruir seus ensinamentos e que possuem os “dons” necessários para absorvê-los. Não por acaso isso ocorre com os “eleitos” de uma classe social já distinta e privilegiada. Quando se fala em rendimento escolar que pressupõe uma avaliação, o baixo desempenho obtido pelas classes menos favorecidas é justificado em função de desigualdades ou inaptidões naturais, o que pode denotar uma condição inferior, portanto, uma desigualdade de “dons”. Há uma relação estreita entre rendimento escolar e condições sociais, em que as desigualdades escolares se devem a faltas estruturais que vão desde precárias condições de sobrevivência até a própria distância a ser percorrida para se chegar à escola, e não a diferenças de “dom” ou “mérito”, mas a desigualdades escolares socialmente determinadas. Assim como existe a relação entre sucesso escolar e as condições das classes privilegiadas, entre fracasso escolar e as condições das classes desfavorecidas, isso demonstra que a escola confirma e reforça a cultura das classes privilegiadas, conforme aponta Bourdieu (2005, p.311): “ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ‘ordem social’”.

Dessa forma, a escola, sob a égide da equidade, legitima e perpetua as desigualdades, revelando que ao conferir:

[...] uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de 'dons' ou mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em 'distinção de qualidade', e legitima a transmissão da herança cultural (BOURDIEU, 1998, p. 58-59).

Logo, a escola promove e reproduz uma seleção social que se apóia sob métodos pedagógicos considerados relevantes e legitimados por toda uma sociedade, mas que na verdade processa uma reprodução das hierarquias sociais, transformando hierarquias sociais em escolares (BOURDIEU, 1982).

As diferenças, entretanto, que se estabelecem entre os filhos das classes mais favorecidas e os das menos favorecidas se refletem, como já se sabe, no interior do ambiente escolar, atuando sobre várias formas seja no plano social das relações que se configuram nas escolhas e preferências, seja nos aspectos econômicos que se manifestam em diferenças entre os que possuem condições materiais e os que não a possuem seja pelas condições emocionais de acolhida, de pertença, de auto-estima, reconhecimento e valorização, como também em diferenças culturais existentes, em que o capital cultural do qual estudantes pertencentes às classes dominantes possuem de uma forma natural, salientando que esse capital é valorizado e reconhecido pela instituição escolar que o legitima e o oficializa pelo diploma escolar.

É sabido que o êxito em uma instituição escolar depende de uma cultura pré-existente de empreendimento na escola, de crença em sua formação transformadora. Claro é que tal empreendimento depende das chances objetivas de se obter êxito nela. Conseqüentemente, as classes que mais ostentam capital cultural e se encontram mais dispostas em investir com afinco e trabalho na escola, certamente são aquelas que obterão o reconhecimento da escola. Aderir às condições (normas, sanções e hierarquias) impostas pela escola depende não somente do "título" que a um estudante é conferido ao término de seus estudos, mas também ao valor mercantil que a ele é atribuído mediante a garantia escolar. A escola não consegue garantir plenamente que a submissão a ela e a própria aquisição de um diploma, se reverta em possibilidades reais de uma colocação profissional e ascensão social. Um diploma não é tudo, porém aquelas classes mais ricas em capital econômico concordam e estimulam um estilo de vida consoante com as exigências da escola. Também fornecem as garantias aos que a ela pertencem, independentemente das garantias escolares, e às classes mais ricas em capital cultural nada se opõem em detrimento da consagração que a escola lhes atribui e pela garantia que sua dedicação lhes assegura (BOURDIEU, 2005).

Existem aí dois componentes que auxiliam na reprodução das classes sociais, o capital econômico e o capital cultural, que permitem a sustentação do êxito na escola e mesmo fora



dela. Garante com que o sucesso aconteça de forma mais facilitada e o próprio acesso a outras condições mais privilegiadas de uma carreira sejam também asseguradas, por meio de contatos que se estabelecem, nas relações já mantidas anteriormente, a conclusão de um curso e que se mantêm no presente. Por exemplo, um estudante do curso de Administração de Empresas que o tenha concluído e obtido um diploma de administrador, mesmo tendo um desempenho excelente durante toda a sua trajetória acadêmica, em comparação com outro estudante do mesmo curso, com rendimento acadêmico inferior, mas com capital cultural, econômico e, porque não dizer, social superior, possui chances muito diferenciadas e garantidas de ser bem sucedido em sua carreira profissional por conta dessas condições. Assim, o “diploma” não passa de mero protocolo a ser cumprido durante um período para que se possa outorgar essa garantia. Afirma Bourdieu (2005) que:

Títulos escolares semelhantes recebem valores e funções bastante variáveis conforme o capital econômico e social (sobretudo capital de relações legadas pela família) de que dispõem seus detentores e de acordo com os mercados em que são utilizados (2005, p.332).

Já não ocorre o mesmo quando essas condições inexistem, as desigualdades prevalecem e as dificuldades de toda ordem também. Ainda que a origem acadêmica seja a mesma, o sucesso profissional e até mesmo as diferenças salariais existentes entre os profissionais estão condicionadas por meio das relações sociais que são mantidas especialmente junto à classe burguesa. Sobre esse aspecto Bourdieu esclarece o seguinte:

[...] Os detentores dos títulos de maior prestígio dispõem também de um capital herdado de relações e aptidões que lhes permitem adquiri-los, como, por exemplo, a prática de jogos e esportes requintados, bem como as maneiras e gostos da boa sociedade, que constituem em algumas carreiras (sem falar das trocas matrimoniais, oportunidade de aumentar o capital social de honorabilidade e de relações) a condição e talvez o fator principal de êxito (2005, p. 332-333).

Apesar de algumas atividades poderem ser consideradas como desinteressantes ou supérfluas, são representantes de uma condição sócio-econômica elevada, ostentam riqueza que pode se apresentar como a prática de esportes tidos como “elegantes”, por exemplo, mas que são na realidade altamente rentáveis, pois se tornam cumulativos ao título escolar. Ainda que não possua uma legitimação direta, pode ser fator decisivo em um momento de escolha e de atribuição de uma oportunidade profissional, haja vista o valor que possui perante a classe dominante. Isso tem o poder de atrair confiança, gerar maior respeito, estima e certamente êxito a quem for possuidor desses atributos (BOURDIEU, 2005).

Os esforços empreendidos por um aluno para estudar, especialmente se ele provém de classes menos favorecidas, ou seja, percorrer todos os estágios de estudo que a formação escolhida lhe exige, permanecer ininterruptamente comparecendo a um estabelecimento de ensino, tudo isso culmina com a obtenção de um certificado. Assim, constata-se que ele passou por todos aqueles estágios para finalmente possuir então um “diploma”, que o distingue por certo frente a tantos outros da sua própria origem. Tal proeza não é fácil. Porém, a posse do diploma não garante a possibilidade real de boas colocações profissionais nem ascensão econômica e social. O diploma que o autoriza a exercer sua profissão não é valorado no mercado de trabalho na mesma proporção, que um estudante de origem privilegiada, para o qual a posse de tal diploma apenas outorga a posição que já possui, garante a manutenção, a continuidade do poder econômico, político-administrativo, técnico ou, em outras situações, a continuidade de negócios industriais e comerciais. Assim, conforme se distancia do meio acadêmico, o diploma deixa de exercer a sua eficácia distintiva de qualificação. Permite, muitas vezes, apenas o acesso a carreiras específicas mais simples e compactas, restritas às leis do mercado de trabalho, o que nem sempre possibilita o desenvolvimento e a ascensão a uma condição realmente superior, a ponto de ser considerado mero aval para o exercício de tais funções ou, como expõe Bourdieu (2005, p.334), “até tornar-se uma simples condição permissiva, um direito de acesso cujo valor poderá ser explorado apenas pelos que detêm um elevado capital de relações sociais (em especial, no caso das profissões liberais). O diploma não passa, em última instância, de uma caução facultativa que serve para legitimar a herança”.

O capital cultural e sua distribuição não têm correspondente correlato ao capital econômico e político, ainda que haja por parte da instituição escolar certa autonomia no meio da qual faz parte e que ela cumpra com a ideologia do mérito. Pautando suas ações de forma justa, como é o caso de quando fornece recurso para os estudantes que não possuem outra condição a não ser sua própria inteligência, sua capacidade de desenvolver-se frente à cultura escolar, convertendo-se desta forma seu esforço em mérito conquistado. Quando esse feito é visto apenas como a aquisição de mero capital cultural, o qual somente posteriormente poderá vir a transformar-se em capital econômico, poder e ampliação das relações sociais, especialmente em se tratando de estudantes provenientes de classes populares, não há como traçar equivalência com o poderio econômico. Por outro lado, conforme nos diz Bourdieu (2005, p. 334): “... os detentores do capital econômico têm mais chances (em comparação com os que não o possuem) de deter também o capital cultural e, por assim dizer, de poder dispensá-lo, pois o título escolar constitui moeda fraca cujo valor só se faz sentir nos limites do mercado escolar”.

A primazia do poder econômico leva à constituição de verdadeiras elites profissionais que se mantêm reunidas por conta das relações que estabelecem entre si. Quanto mais intensa se tornam essas relações, quanto mais se aproximam maior é a coesão e, conseqüentemente, maior será sua força de representação social. Assim, há uma relação direta entre o poder econômico e a vida em sociedade, que se revela por meio de seus hábitos, das atividades desenvolvidas em conjunto, envolvendo aspectos morais, tradição, cultura, religião e formas de sobrevivência. Vale ressaltar o conceito proposto por Bourdieu:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento ou, em outros termos, a vinculação a um grupo, como de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (possíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (1998, p. 67).

Essas ligações não se limitam a questões geográficas; há um espaço físico específico, primam pela objetividade e as possíveis trocas realizadas no campo material e simbólico, sendo constantes e reconhecidas pelos seus praticantes e assim se perpetuam. A quantidade de capital social realizada por uma pessoa depende diretamente da grandiosidade da rede de relações que lhe é possível efetivar, bem como do capital econômico e cultural que possui e que é equivalente ou próximo daqueles com quem se relaciona. Claro que o capital social não é exercido de forma independente, faz parte de uma articulação possível entre o capital econômico e o cultural, mas é necessário que seja reconhecido na rede de relações estabelecidas para que surta um efeito de multiplicação. Os dividendos obtidos por conta dos relacionamentos estabelecidos têm como base a solidariedade, acontecem naturalmente nos grupos de prestígio ao qual se pertence. Isso não significa que se busque de forma consciente que eles aconteçam, pois um encontro social seletivo poderá render benefícios pela natureza do desenvolvimento do capital social, associado ao pertencimento e à participação no referido grupo. Mas essa participação requer empenho, é resultado de um trabalho de investimento para manutenção, produção e reprodução de relações duráveis, que são úteis e que se reflete em dividendos, são contatos estabelecidos no trabalho, em relacionamentos com sócios de uma agremiação da qual fazem parte famílias com um “sobrenome” prestigioso, referendado pela tradição. Especialmente quando existem interesses de ordem econômica envolvidos, busca-se estabelecer a promoção de encontros entre essas pessoas de destaque, as quais se reúnem em festas, em cerimônias elegantes, concertos, casamentos com a presença também de pessoas ilustres. Isso implica em investimento de tempo e dinheiro, e a ajuda oferecida deve ser retribuída de alguma maneira, seja em forma de presentes, seja na troca de favores,

seja na indicação de possíveis negócios, na amizade, no respeito e reconhecimentos mútuos (BOURDIEU, 1998).

Quando se faz parte de um grupo dessa natureza, o reconhecimento e a troca simultânea permitem a inclusão e a permanência no mesmo. Isso implica em normas autorreguladoras aos seus componentes, por exemplo, deve manter-se a homogeneidade do grupo onde o ingresso de um novo componente pode ser avaliado pelo grau de contribuição que ele possa fornecer em consonância com o nível do grupo, e para que não haja uma troca desigual onde só se usufrui as benesses sem nada a oferecer (BOURDIEU, 1998).

As organizações sociais (sindicatos, cooperativas, escolas) também operacionalizam o capital social que se distribui entre seus componentes em graus diferenciados e que, em geral, elegem um representante investido do poder que provém do próprio grupo e que deve assegurar benefícios coletivos em virtude da participação de todos nessa rede social. Nesse caso a base daquele capital socialmente constituído é a confiança que surge entre seus atores, em que o comportamento é cooperativo, honesto, constante e envolve a aceitação de normas e regras que regem a coletividade.

Todos os aspectos aqui apresentados formam um *hall* de condicionantes desfavoráveis e que têm como marca principal a desigualdade, verificada nas classes desfavorecidas, e a escola, em qualquer nível de sua constituição, é um campo mediador do conflito entre as classes sociais. Ela configura a totalidade da manifestação do movimento social, reproduz o confronto entre interesses opostos, assim atendendo as finalidades daqueles que dominam. Mas é também um espaço inteiramente vivo e dinâmico para aqueles considerados como dominados.

Saviani (1980, p. 120) conceitua a educação como “uma atividade mediadora no seio de uma prática social global”.

Dessa forma a tarefa de propor uma nova metodologia voltada aos interesses populares que, até então, foram desconsiderados, é imperiosa. Adotar uma postura crítica e reflexiva por parte das instituições de ensino, que se materializem na consecução de objetivos voltados à formulação de conteúdos diferenciados, normas e valores que considerem todas as relações estabelecidas, levando-se em conta as diferenciações entre o estudante e o ensino, não impondo uma cultura que considera legítima, mas respeitando as diversidades ou outras manifestações culturais, não negando conteúdos e valores já existentes, mas propondo novos padrões de socialização.

## 5 A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES PARA O ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa feita junto a dois estudantes do curso de Pedagogia, mediante o uso da metodologia “História de Vida”, em que a análise das pontuações possibilitaram a identificação de quatro eixos temáticos: Contexto Sócio-econômico e Cultural, A Trajetória Escolar, O Acesso e a Permanência na Educação Superior e Percepção do Futuro. Cada eixo temático foi interpretado à luz do referencial teórico proposto, conforme é apresentado na seqüência.

### 5.1 CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E CULTURAL

O fator econômico exerce forte influência na vida das pessoas desde a sua mais tenra idade e, dependendo das condições econômicas vigentes, em sendo desfavorável, as restrições se impõem objetivamente. Quando a diferença se apresenta negativamente sob vários aspectos que vão desde a localização da moradia ao tipo de alimentação, hábitos de consumo, forma de transporte, cuidados com a saúde, vestimenta, formação educacional e cultural, enfim, tudo que compreende o viver, a desigualdade, se instaura implacavelmente. Como ressalta Lahire (2003), para que uma diferença faça desigualdade, é preciso que todo mundo perceba que a privação de tal atividade, ou seja, o acesso a dado bem cultural ou serviço se constitua em uma carência, uma deficiência ou uma injustiça inaceitável.

Pensar sobre desigualdade é complexo, compreender como ela se configura e, por conseguinte, suas divisões e subdivisões, suas nuances e particularidades, também não é tarefa fácil. Segundo Boneti (2001), pensar sobre desigualdade implica pensar a condição social; pensar sobre a condição social implica pensar sobre a diferença. Para se estabelecer o “diferente” há que se identificar o padrão ideal, o “igual” que, em geral, se constitui da minoria, dos poucos que compreendem o grupo da igualdade.

Em nosso país, inverter essa posição, ou seja, fazer das diferenças a minoria e das igualdades a maioria está longe de se tornar realidade. Conforme relata Bedin (2006, p.232), “o Brasil é um dos campeões mundiais das desigualdades (os 10% mais ricos da população ganham 47 vezes mais do que os 10% mais pobres, conforme comprovam os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, recém divulgados). Nesse sentido, é possível perceber que a riqueza produzida no país não tem sido transformada em bem-estar para a grande maioria dos brasileiros pobres”.

No estudo realizado, a categoria sócio-econômica dos pesquisados retrata muito bem a realidade acima descrita como se verá na seqüência.

a) Identificação do aluno e da aluna

Yuri tem 29 anos de idade, casado com uma militar formada no curso de Direito. Filho de pais lavradores, sua mãe, além de lavradora, era parteira. Tanto sua mãe como seu pai eram analfabetos. Atualmente cursa o 3º período do curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior em Curitiba.

Ana Paula está com 34 anos de idade, casada com um caminhoneiro estudou até a 4ª série do ensino fundamental. É mãe de dois filhos em idade escolar. Sua mãe era lavradora, tendo estudado até a 2ª série do ensino fundamental; seu pai era caminhoneiro e estudou até a 4ª série do ensino fundamental. Atualmente cursa o 6º período do curso de Pedagogia em uma Instituição de Ensino Superior em Curitiba.

b) Origem

Tanto o aluno quanto a aluna vieram de regiões diferentes do país. Yuri é proveniente da região nordeste e Ana Paula é oriunda da região sul. Ambos moravam em distritos situados em municípios no interior dos Estados da Bahia e do Paraná.

O fato de Yuri e Ana Paula serem oriundos do interior aponta para uma tendência já constatada há muito tempo, que é a migração de jovens para grandes centros urbanos, em busca principalmente de uma vida melhor, com mais oportunidades de trabalho, com mais recursos na área de saúde, moradia, transporte, assim como maiores possibilidades de estudar. Constitui uma esperança de melhoria de condições em relação ao que vivenciavam, como ilustra Yuri: *“Depois que eu terminei o magistério eu fiquei uns dois anos lá ainda e depois eu resolvi que eu iria vir para São Paulo, né, como todo o nordestino. “Vamo pra São Paulo pra mudar de vida”.*

Isso não se configurou como planejado tanto no caso de Yuri como no de Ana Paula; as dificuldades se potencializaram, as oportunidades de emprego eram escassas e precárias, os salários pagos eram baixos. Isso em relação à Ana Paula, já Yuri permaneceu trabalhando cerca de 2 anos sem receber o salário que foi combinado, trabalhando apenas pela moradia e comida.

A mãe de Yuri permanece residindo no nordeste, como seus irmãos e netos. A mãe de Ana Paula mudou-se para um município da região metropolitana de Curitiba.

#### c) Moradia

Os participantes sempre moraram em casas pequenas, muito simples, com infraestrutura precária, distantes de cidades maiores e sem serviço de transporte (ônibus) para deslocamento.

Yuri morava com seus pais e irmãos em uma casa pequena cedida pelo INCRA, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, por meio de um programa de habitação, composta de sala, cozinha e dois cômodos. Não havia banheiro, nem água encanada, nem instalação elétrica e sem rede de esgoto. Diz ele: “...*Lá tem aquela coisa do INCRA que as pessoas ganhavam aquelas casas. Assim meu pai conseguiu uma casa do INCRA de graça. Daí ele teve direito nessa casa, então pelo menos uma casa a gente tinha*”.

Ana Paula também morava com seus pais e irmãos em uma casa alugada, sempre de madeira, distribuída em quatro peças, mas com luz, água encanada e esgoto a céu aberto, segundo ela revela:

*Era casa de madeira sempre, bem precária também, porque não podia se exigir muito. A que eu me lembro mais assim no começo a gente morou numa casa que tinha quatro peças só, tinha o quarto dos meus pais e tinha um quarto só para os sete irmãos. Tanto é que a gente dormia em sete junto, numa cama de casal.*

#### d) A Família

Yuri provém de uma família composta de vinte e cinco pessoas, tendo ao todo vinte e três irmãos. Seus pais eram viúvos e já tinham filhos do casamento anterior; ao se casarem tiveram mais 14. Todos trabalhavam na lavoura para sobreviver, plantavam mandioca, milho, batata-doce, isso quando não eram acometidos pela forte seca, o que era a maior dificuldade encontrada no plantio e na sobrevivência.

*...A maior dificuldade era que muitas das vezes, o que a gente plantava e morria tudo devido à seca, então a gente se alimentava praticamente assim, quando as outras pessoas ajudavam... Porque no interior, você já sabe como é, todo mundo se ajuda: se um tem uma coisa, passa para outro.*

O pai dele também trabalhava na ordenha de vacas em uma fazenda próxima, de onde vinha o leite que complementava a alimentação, junto com o fubá de milho, feijão, ovos de uma criação de galinhas, cuscuz com feijão e algum tipo de caça que o pai trazia do mato. Essa foi sua alimentação até seus quatorze/quinze anos.

Ana Paula é a quarta filha de um total de sete filhos. Todos integrantes da família trabalhavam na roça, como terceiros, no plantio de café. O pagamento era feito pelo dia trabalhado. Quando tinha seis anos seu pai foi trabalhar como caminhoneiro. Permanecia muito tempo fora de casa, viajando a trabalho e, com a sua ausência, sua mãe e todos os filhos tinham que trabalhar na roça para garantir o sustento da família.

*Depois o meu pai se tornou caminhoneiro, eu deveria ter seis anos, ele começou a ser caminhoneiro. Então ele ficava muito tempo fora de casa e daí a minha mãe que ficava controlando todo mundo, os filhos e tal. Ele demorava trinta dias, quarenta dias para voltar e daí as coisas faltavam em casa. Daí ela tinha que ir para a roça, mas a minha mãe nunca ela foi assim organizada, assim nas coisas, então a nossa casa era uma bagunça, então eram as filhas é que tinham que arrumar.*

A alimentação de Ana Paula e seus irmãos também era precária, consistia em arroz e feijão, sardinha ou ovo, conforme ela comenta:

*Fruta e verdura não existia porque assim...mesmo a gente embora, a gente morando num sítio... A gente não comia pão de manhã, porque o meu pai dizia assim que não precisava comer pão, que era só um “golinho” de café, porque não precisava, porque ele...ele viajava , até que no norte não tem o hábito assim de comer pão. Quer dizer, agora tem, mas antes não! Ele achava assim que não precisava comer, café, tomava café e às vezes, até a gente comia, gente tinha vontade de comer, a gente comia farinha com café, farinha de milho dentro do café que essa era a nossa refeição de manhã. Aí na hora do almoço, daí tinha feijão com arroz, mandioca, feijão com arroz e ovo, sardinha, né, lingüiça, daquelas bem...sabe...bem aquelas que nem existe mais que era cheia de sebo.*

É interessante observar que nas duas situações as mães assumiram o provimento da casa, mantendo seus filhos trabalhando na lavoura e junto de si. Yuri expressa essa condição dizendo:

*Imagina que meu pai era tão danado que ele saía para caçar e voltava uns seis meses depois. E a minha mãe tinha que cuidar sozinha da gente. Por isso que eu me relaciono mais com minha mãe, porque foi uma coisa mais forte. A minha mãe era assim, ela era*



*parteira. A minha mãe com tanto filho assim ela nunca deixou a gente passar fome.*

Ana Paula verbaliza a importância que seus pais atribuíam ao convívio da família, apesar das dificuldades enfrentadas na sobrevivência dela, mesmo passando por crises, o sentido de união e pertencimento do grupo familiar estava sempre presente.

*Mas essa mania que eles tinham assim, de não deixar os filhos fora do convívio familiar, mesmo que era difícil, umas brigas danadas entre os irmãos, mas a gente era unido, no final das contas a gente acabava sendo unido dessa forma. E daí já que não dá mesmo, não tentei mais sair, até que eu consegui um trabalho no supermercado de lá, de caixa de supermercado.*

#### e) Condição sócio-econômica

Apesar da ocupação dos pais dos participantes da pesquisa já ter sido mencionada, vale lembrar que o pai de Yuri era lavrador e a mãe lavradora e parteira, ambos analfabetos. Já no caso dos pais de Ana Paula, sua mãe era lavradora e seu pai caminhoneiro. Essas ocupações fazem com que eles se incluam em estratos sociais semelhantes, ou seja, baixo, porque o rendimento também era baixo. Com o falecimento do pai de Yuri juntamente com a aposentadoria de sua mãe, o rendimento familiar aumentou e, com isso, a carne passou a fazer parte da alimentação com mais frequência, como ele diz:

*E nessa época minha mãe já tinha se aposentado, ganhando uma mixaria, ela recebia pensão do meu pai, daí já era mais “chique” um pouquinho, né! Quando terminei o segundo grau minha mãe logo se aposentou, pelo sindicato e recebia a pensão do meu pai; a vida já mudou um pouquinho, a coisa já mudou. A gente já passou daquela condição de pobreza demais, mas já tinha o que comer, já podia comer carne. Claro que não era carne, como a carne era muito caro a minha mãe comprava muita ‘tripa’; sabe? Tripa de boi? Tripa e bucho de boi, aquelas coisas mais baratas.*

Frente à falta de dinheiro para a manutenção da casa, nas famílias pertencentes a uma classe economicamente desfavorecida, é comum os filhos trabalharem desde cedo para complementar a renda familiar, como demonstra o relato de Ana Paula:

*Então eu não podia estudar à noite porque era acima de quatorze, só para estudar à noite, tinha que liberar. Daí meu pai foi lá na escola e ele exigiu que a diretora deixasse eu estudar à noite para eu poder trabalhar, porque eu tinha que ajudar em casa também. Não era só o*

*meu material, o tênis, ou alguma coisa assim, tinha que ajudar na despesa da casa. Tinha que dar dinheiro para poder pagar a água, luz, né! Então assim, ele queria que eu trabalhasse o dia inteiro na roça, para poder estudar à noite. Ele dizia: 'Não quero saber!'. Estudo era uma coisa assim, como se fosse assim: supérfluo.*

f) O trabalho prematuro

O trabalho árduo sempre acompanhou as etapas de desenvolvimento das vidas de Yuri e Ana Paula, a começar pela infância em que o trabalho braçal era realizado na roça. A partir dos doze anos, Yuri foi trabalhar no cultivo e também no motor de sisal, maquinário para o beneficiamento de matéria-prima na confecção de tapetes, muito utilizados no nordeste. Esse foi o seu primeiro trabalho. Posteriormente foi trabalhar com seus irmãos na “destoca de pasto”, retirada do mato que contaminava o pasto, trabalho bastante exaustivo, feito numa jornada longa de trabalho e com pouco rendimento financeiro. Ana Paula também começou a trabalhar aos seis anos de idade, realizando trabalhos domésticos e depois no cultivo de café, uma forma de ajudar no orçamento familiar e também para adquirir algum tipo de material escolar de que necessitava como se constata nos relatos a seguir:

*Então daí todo mundo tinha que trabalhar porque era por tarefa, quanto mais você destocava, mais você ganhava. Então quanto mais gente trabalhando mais se ganhava mais e aí entrava o dinheiro. O que se ganhava naquela época? Nossa ,era uma miserinha viu! Por exemplo, a gente trabalhava o dia inteiro assim, para ganhar digamos hoje, uns trinta reais por mês. Digamos assim, sabe uns trinta reais não passava disso. Isso das oito às cinco da tarde. Das oito às cinco, nossa, muito cruel mesmo a vida assim. (Yuri)*

*Com seis anos eu me lembro também até aprendi a fazer comida, porque minha mãe ia para a roça e eu era muito curiosa mesmo, tinha sempre vontade de aprender. Então, sempre o que eu fazia eu ia fazer melhor, assim 'mais bem' feito porque eu prestava atenção nesta parte. Só que quando eu fui fazer a primeira comida enquanto ela foi para a roça, eu fiquei cuidando da minha irmã e dos meus outros irmãos e daí a minha irmã mais velha também que orientava a gente. (Ana Paula)*

*A gente fazia também o serviço, que eu ficava com a parte de 'erigar' o café. Porque eu era, sempre fui menor, bem pequena, eu sempre fui baixinha. (Ana Paula)*

A questão do trabalho infantil no Brasil retrata uma dura realidade: são crianças em tenra idade que assumem árdua lida, seja nas lavouras, pedreiras ou como guardadores de carros nos grandes centros urbanos. Impelidas pela premente necessidade de sobrevivência e vivendo na absoluta miséria, são submetidas a trabalhos estafantes em uma jornada diária e prolongada, que pode ultrapassar as 12 horas de atividade, o que faz com que elas se afastem do convívio familiar, de não vivenciar integralmente sua infância e da falta de acesso e permanência na escola. No caso de nossos pesquisados, ambos iniciaram suas atividades laborais muito cedo, uma tendência apontada como uma forma de ajudar os pais no sustento da casa, mas isso tem um bom motivo. Sobre tal fato nos explica Cosendey: “Podemos afirmar que a exploração do trabalho infantil existe, principalmente, pela condição de miserabilidade e desestruturação das famílias, ausência de políticas públicas e a péssima distribuição de renda deste país” (2002, p. 49).

O trabalho adquire junto à sociedade um valor muito dignificante, e crianças pobres são vistas com bons olhos quando estão trabalhando, pois melhor trabalhar do que perambular pelas ruas numa ameaça constante a todos. Ainda que o tempo dispensado para a realização do trabalho reduza sobremaneira seu tempo de estudo, de repouso, traz-lhe prejuízos à saúde física e mental, impedindo seu desenvolvimento adequado. Não é possível relegar a segundo plano as atividades domésticas, em geral exercidas pelas meninas, como se não fosse trabalho. Trata-se de muita responsabilidade, que envolve riscos com possíveis acidentes no interior das casas. Meninas são contratadas como domésticas e babás, tendo como incumbência os cuidados da casa e de bebês ou crianças menores. Dessa forma o amadurecimento ocorre muito cedo e a criança deixa de ser criança. Afasta-se das atividades pertinentes a uma criança, das brincadeiras, do lúdico, do faz-de-conta, pula várias etapas do desenvolvimento humano. Afasta-se também da escola e quando chega a freqüentá-la, tem dificuldades de reter a atenção em função do cansaço, não acompanha os conteúdos de aprendizagem pela descontinuidade nas aulas, é posta de lado pela própria dificuldade em aprender, repete sucessivamente as séries fundamentais do ensino escolar e assim, sem motivação, evade da escola. Na maioria dos casos, a formação educacional que permitiria uma mudança no quadro de miséria, dada a ascensão social que proporciona, acaba por impedir a criança de freqüentá-la para lutar pela sobrevivência, perpetuando esse estado de coisas por gerações (COSENDEY, 2002).

Mesmo havendo a proibição do trabalho infantil a qualquer menor de 16 anos, salvo em condição de aprendiz, em que a idade mínima é de 14 anos, assegurada pela Constituição Federal no seu artigo 7º, inciso XXX, que foi alterado pela Emenda nº 20, de 15 de dezembro

de 1988. Ainda assim, o trabalho de menores no Brasil vem crescendo, a Pesquisa Nacional para Amostra de Domicílio, PNAD 2005, apontou um ligeiro crescimento na taxa de ocupação das pessoas de 5 a 17 anos de idade, que apresentou um acréscimo de 0,4 ponto porcentual, passando de 11,8% em 2004 para 12,2% em 2005. Em termos absolutos, o número de trabalhadores de 5 a 17 anos saltou de 5,3 milhões para 5,45 milhões no período de 2004 a 2005, ocorrendo um acréscimo de 148 mil crianças, dado importante, pois indica uma tendência de aumento nas taxas.<sup>1</sup>

É interessante observar que mesmo com os programas de prevenção e erradicação do trabalho infantil, como é o caso do PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e a própria unificação do programa Bolsa Família ao PETI a partir de 2006, o trabalho infantil vem crescendo, talvez um reflexo dos problemas sociais que assolam o Brasil, como o desemprego, a baixa renda, a fome, a saúde precária, a falta de moradia digna, etc.

Sob tais condições todos os membros de uma família vêm-se obrigados a contribuir para aumentar o rendimento familiar, pois há necessidade de sobreviver. Talvez a explicação mais plausível para isso seja o atual estágio de acumulação capitalista em nosso país, que promove o desemprego e dissemina a miséria, com nefastas conseqüências para grande maioria da população desse sistema e a para uma minoria a comemoração. Veja-se o que afirma Oliveira (2005):

A taxa de desemprego cresce tendencialmente entre os trabalhadores, enquanto as equipes econômicas, principalmente dos países periféricos, comemoram os *superávits* primários, o cumprimento dos acordos com o FMI. Enaltece a integração dos mercados financeiros e brinda a confiança dos credores estrangeiros no país. Uma confiança conquistada com uma política de juros altos que massacra a população, impedindo o crescimento econômico e favorecendo a especulação financeira. Estabelece metas de crescimento econômico, considerando ser esta a condição única e exclusiva para a redução do desemprego e da desigualdade social (OLIVEIRA, 2005, p.39).

Combater o trabalho infantil envolve uma ampla discussão com a sociedade, um repensar de todo um sistema, em que crianças não necessitem buscar um meio qualquer para obter dinheiro para a família. Possam elas freqüentar regularmente uma escola, viver sua infância com lazer condizente com a sua idade e desenvolver-se plenamente para, então, devidamente preparada, poder competir por uma vaga de trabalho em iguais condições no mercado de trabalho.

#### h) Cultura predominante

---

<sup>1</sup> Fonte: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Nota Técnica 2006 – SAGI/MDS

A cultura é parte integrante da formação do indivíduo, pois propicia socialização por meio do convívio comunitário e a ela se integram vários aspectos, como as artes, o vocabulário, a literatura, os regionalismos, a gastronomia, os costumes, as tradições, a religiosidade, educação, etc. O acesso à cultura é sem dúvida uma das formas de constituição do capital cultural e, conforme Neto (2003), a educação é vista por muitos como caminho natural para a “elevação cultural” de um povo. Disso decorrem as diferenciações, que permitem distinguir quem é possuidor de cultura e quem não o é, e o quanto se julga superior, diferente e dominante. Entretanto, há que se considerar que vivemos em uma sociedade capitalista, que impõem limitações de acesso aos bens culturais, como aponta Bourdieu (2001):

O privilégio cultural torna-se patente quando se trata da familiaridade com obras de arte, a qual só pode advir da frequência regular ao teatro, ao museu ou a concertos (frequência que não é organizada pela escola, ou o é somente de maneira esporádica). Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura jazz, cinema os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos quanto mais elevada é a sua origem social (2001, p. 45).

Nos relatos dos estudantes pesquisados verifica-se restrição de acesso à cultura.

*Único passeio nosso era ir à igreja que eu até fazia parte de um coral, eu ia à missa. Então essa era a única diversão no domingo. Porque a gente não costumava sair com a minha mãe; com o meu pai nem se fala, porque ele nem estava casa. Quando ele chegava, ele ficava em casa descansando e depois ia viajar de novo. Então não tinha. (Ana Paula)*

*Olha, o meu tipo de cultura é...é muito restrita sabe...minha cultura assim...eu não vou dizer que eu tenha uma boa bagagem cultural que eu não tenho, mas eu procuro, eu procuro. (Yuri)*

É de se perguntar, então: com que frequência, Yuri, você vai ao cinema, teatro, a um concerto?

*Frequência nenhuma, não sobra tempo, digamos assim, porque eu trabalho, trabalho todo o dia, eu chego em casa às quatro da manhã, duas e meia e ‘venho’ para a universidade de manhã, então não sobra tempo para mim ir ao teatro, cinema...cinema eu assisto em casa mesmo, né!*

## 5.2 A TRAJETÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

### 5.2.1 Ensino Fundamental

#### a) O Ingresso na escola

O ingresso em uma escola é sempre um momento de expectativa para os futuros alunos, suscitando a idéia de um novo mundo, desconhecido e cheio de aventuras, o início de uma nova forma de relação, mas também um radical afastamento do seu modo de vida anterior. Certamente todas as crianças ficam impressionadas com esse importante passo que estão dando. Algumas adentram muito entusiasmadas nessa nova fase da existência, outras há muito tempo vinham ansiando pela escola. Quando uma criança rumo à escola, sua partida é sinal de um empreendimento muito maior, uma longa jornada. Ao final, se tudo correr bem, não será mais uma criança e sim um adulto independente e bem sucedido. Infelizmente nem sempre isso transcorre da mesma forma para todas as crianças, especialmente para crianças sócio-economicamente desfavorecidas. Esse início na vida escolar pode ocorrer tardiamente, com provação de muitas vantagens sociais e econômicas. A maioria das crianças de classe inferior também freqüenta escolas piores, no sentido físico e acadêmico, em relação a outras crianças de classes mais abastadas social e economicamente.

A história que segue revela os fatos abordados: aos nove anos, Yuri ingressou em uma escola primária no ano de 1986, que ficava a uma distância de trinta quilômetros da sua casa. Sua freqüência era variável em função da distância e das condições da escola, a qual ficava em baixo de uma “árvore” com uma grande copa. Quando chovia, não havia aula. No tronco da árvore era pendurado o quadro negro e as crianças ficavam sentadas em torno dela.

*E a escola era uma árvore, não tinha uma casa, a gente estudava debaixo de uma árvore. Uns alunos ficavam sentados e a professora colocava um quadro em cima do tronco e ali ela escrevia e a gente ia com aqueles “caderninho pequenininho” mas, enfim, ali era.*

Yuri comenta que sua alfabetização não se deu totalmente nessa escola, devido ao cansaço ocasionado pela distância de 30k de sua casa e a falta de atenção às explicações da professora.

*Eu não diria que fui bem alfabetizado porque era muito cansativo, eu chegava lá e já chegava com sono. Às vezes a gente não prestava muito atenção, então a gente levantava cedo, a aula começa às oito e meia e voltava para casa lá pelas onze e meia, chegava em casa umas duas horas da tarde. Quando eu chegava em casa às vezes ia para a roça trabalhar, ia para a roça com a minha mãe porque daí a gente era pequeno.*

A segunda escola já era próxima a sua casa, mas ainda improvisada. Era uma “Casa de Farinha”, local onde era realizado o beneficiamento de farinha de mandioca, o qual funcionava como escola, fora da época de safra.

*Aí na época da ‘farinhada’, não tinha aula. O dono lá, que era pai da professora, fez aquele banco assim comprido e a gente ficava sentado no banco, mas não tinha lugar. Então a gente colocava o caderno na coxa para poder escrever. Aí depois nesse mesmo lugar, próximo da casa de farinha, foi construída uma escola. O Prefeito construiu uma escola. Mas eu sei que a partir da segunda série, eu já comecei nessa escola. Isso, na segunda série, a escola João Duval Carneiro, o nome da escola João Duval Carneiro, ele foi o Governador da Bahia. Então eu já comecei a estudar realmente numa escola de fato, já tinha carteira, já tinha quadro e assim sucessivamente.*

A entrada no sistema escolar deve ocorrer de uma forma tranqüila, com uma boa acolhida, pois o aluno já se encontra ansioso com esse acontecimento. Mas ao contrário do que se imagina, a pressão, e porque não dizer a opressão, ocorre precocemente, deixando lembranças que perduram até a vida adulta. Em se tratando de alunos provenientes de uma condição social desfavorável, isto se torna evidente. Segundo Bourdieu (1997), existe uma “violência inerte” da ordem das coisas inscrita nos mecanismos implacáveis do mercado escolar, a evidência dessa espécie de miséria coletiva que fere, como uma fatalidade, todos aqueles que estão amontoados nos lugares de *rejeição social*, onde as misérias de cada um são redobradas por todas as misérias nascidas da coexistência e da coabitação de todos os miseráveis e sobretudo, talvez, do efeito de destino que está inscrito na pertença a um grupo estigmatizado, como nos ilustra o relato de Ana Paula:

*Eu imaginava que ia para a aula e no dia de começar a aula \_ essa parte é bem... bem... é até emocionante para mim\_ porque quando era para começar a aula, no dia da aula eu fui, eu mesma. Eu tinha uma sacolinha que a gente usava quando comprava chinelo “havaina”, então, eu coloquei um caderninho dentro daquela sacolinha, um lápis, uma borracha e um apontador porque daí meus irmãos tinham e ta... Na verdade eles ganhavam material na escola naquela época, quem não podia comprar, então eu coloquei lá dentro*

*e fui para a aula e sabia a data da aula, tudo direitinho. E cheguei lá e entrei no colégio, entrei na fila e tudo. Quando, para minha surpresa, a diretora, que o nome dela é Lúcia, que até o nome dela eu não me esqueci de tanto que me marcou, ela falou assim: O que você está fazendo aí? Daí eu falei: Ué, eu vim estudar. Daí ela disse assim: Mas você não está matriculada na escola. Mas, como não? Daí ela falou: - Não, a tua mãe não veio te matricular. Daí eu segurei, segurei, porque eu estava muito ansiosa... Igual criança que vai entrar na primeira série, assim que eu vejo hoje. Muito ansiosa mesmo, porque achava que ia ser outra coisa para mim, o mundo ia ser outro.*

Os valores atribuídos à escola, aos estudos, nem sempre são os mesmos para todas as famílias, devido às dificuldades econômicas. Para as famílias menos favorecidas a escola passa a ser vista como mais uma despesa, que irá onerá-la ainda mais. Assim sendo, busca-se adiar seu início o mais tardiamente possível, como o ocorrido com Ana Paula.

*Porque a senhora não me matriculou? – Ah! Porque o teu pai está viajando, eu não tinha dinheiro para pagar a matrícula e tinha que pagar um valor ‘x’ lá. Mas eu entendi, porque como a gente era pessoas que não podia, mas ela exigia que pagasse a matrícula, né! E a diretora também nem se importou, não tinha essa preocupação que tem hoje. Que você até obriga a criança que tem que ir para a escola. E assim ela me disse, não vai estudar, ano que vem você estuda. E eu não me conformava, não é possível, eu quero estudar, eu tenho que estudar, eu quero e tal. Como não era para ela tão importante isso, ela não tinha essa visão, daí achava que depois eu estudava, daí aquele ano passou que eu não estudei.*

A falta de recursos econômico-financeiros, presente nas famílias menos favorecidas, promove a desigualdade social como também limita o acesso à escola. Sobre esse aspecto Bourdieu (2001, p. 41) nos fala que “[...] não é suficiente enunciar o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons”.

Somente aos nove anos, em 1982, Ana Paula ingressou na escola, sentindo-se muito feliz com esse acontecimento, parecendo ser o início de uma vida nova. Ainda que os recursos para frequentá-la fossem escassos, não se configurava como motivo para ela desistir; ao contrário mantinha-se motivada inclusive com o método adotado.



*No ano seguinte, com nove anos, daí eu entrei na escola. Daí sim, daí aquilo que eu imaginava era para mim minha maior alegria. Nossa, eu fui muito feliz assim.. Entrei na escola, tudo... e comecei lá a primeira série. E eu como era assim sempre comportada, sempre o que falava, eu fazia; tudo daquele método tradicional que o professor utilizava, para mim estava ótimo porque eu não saía da linha. Aí comecei a estudar, aí vinha a parte dos cadernos. Meu pai dizia assim: ‘Eu não vou comprar caderno, eles têm que dar, eles são obrigados a dar, o governo é obrigado a dar caderno’. Aí tinha que ir lá e pedir. Então não era comprado nada. E daí assim: eu precisava de tênis para ir à aula. Daí tênis o meu pai não podia comprar, ‘vai de chinelo’. Porque chinelo ele usava quando viajava, andava de chinelo, mas eu queria um tênis, um ‘Bamba’ que usava naquela época. Daí eu tinha que trabalhar, então daí, eu continuava indo na roça, daí eu juntei o dinheiro e comprei um Bamba branco.*

#### b) O ingresso tardio na escola e suas conseqüências

A decisão dos pais de enviar um filho a escola está muito ligada às condições objetivas para que isso se concretize. São condições materiais que se traduzem no próprio ato de realizar a inscrição do filho na instituição escolar, o que remete essa família à posição que ocupa na sociedade. Sobre isso, Bourdieu (2001, p. 46) assinala: “As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social”.

A sociedade impõe aos sujeitos formatos sociais culturalmente construídos que direcionam a experiência deles, que causam constrangimentos e afetam sua subjetividade. Assim sendo, Touraine (1994, p 222), ao falar sobre o Sujeito diz: “O Sujeito não é a alma em oposição ao corpo, mas o sentido dado pela alma ao corpo, em oposição com as representações e as normas impostas pela ordem social e cultural”.

Ao contrário do que se poderia esperar com sua entrada tardia na escola, Ana Paula demonstrou todo o seu empenho e entusiasmo quando nela ingressou. O reflexo disso se fez sentir em seu desempenho acima da média, porém isso não a isentou de ser discriminada pela professora e os colegas de sala.

*Na sala de aula eu tinha muita vontade, muita alegria, gostava e daí tinha uma coisa boa. Eu sempre tirava notas boas, tudo o que a professora falava eu aprendia, assim com a maior facilidade. Daí os alunos perguntavam: nossa, mas porque a Ana Paula sabe tanto? Aí a professora dizia: ah! porque ela entrou mais velha na aula, né! Aí, às vezes eu ficava meio com vergonha, daí eles diziam: nossa, mas*

*você está com nove anos e agora que você está estudando? E não sabe ler ainda?*

Essa diferença sempre foi apontada em todo o transcorrer do ensino fundamental como sendo uma desvantagem, embora o bom desempenho apresentado.

*Aí depois, no decorrer quando eu estava na terceira série: nossa, tem onze anos e ainda está na terceira? Ah, mas eu não reprovei, é que eu entrei com nove, eu não reprovei. Daí depois... Porque a Ana Paula vai tão bem nas provas e a gente não vai? Daí eles e a professora achavam que uma menina na terceira série indo bem, era pelo fato de eu ter entrado com nove anos, mais velha. Então até a quarta série foi bem difícil, porque eu continuava trabalhando de manhã, eu ia para a roça, voltava e daí ia para a aula.*

### c) A interrupção da escola primária

Em **“Os Intelectuais e a Organização da Cultura”**, Antonio Gramsci (1991) trata da função da escola unitária que proporciona aos indivíduos noções das ciências naturais e noções de direito e deveres, com a finalidade de introduzir os alunos no mundo das coisas e na vida estatal e da sociedade civil. O objetivo de ambas é transpor a visão folclórica, individualista e limitante do mundo, superando o senso comum. A escola unitária tinha por incumbência possibilitar às classes menos privilegiadas um panorama das leis naturais das quais os homens obteriam conhecimentos sobre leis naturais, para poder dominá-las, e das leis estatais e civis elaboradas por homens e, assim sendo, poderiam sofrer alterações. Por esse processo educativo a vida das pessoas seria facilitada dentro de uma sociedade moderna em constante transformação e socialização. Uma vez apreendidas essas leis naturais e sociais, o conceito de trabalho consolidar-se-ia, conforme define Gramsci (1991):

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho. Logo, o que é possível adquirir da escola elementar são 'os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, que fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir, para a valorização da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (1991, p. 130).

Apesar da necessidade da família de Yuri de contar com o trabalho de todos os filhos, ele pretendia estudar e o trabalho o afastava da escola. Ao mesmo tempo em que reivindicava

junto à sua mãe pela continuidade nos estudos, provocava em seus irmãos um sentimento de injustiça pelo fato deles só trabalharem e não poderem estudar. O estudo, nesse caso, representa uma premiação, sendo visto como uma forma de liberação do trabalho, em que somente “um” teria tal chance. Como consequência, a interrupção da escola primária aconteceu na terceira série do ensino fundamental.

*Na terceira série daí eu tive que parar os estudos porque a minha mãe e meus irmãos não deixou.... Tive que dar uma parada porque tinha que trabalhar. Porque daí os meus irmãos não puderam estudar, mas eles não achavam justo um estudar e outro não. Fiquei quase a metade do ano sem ir para a escola. ‘Vai ter que trabalhar vagabundo’. Só querer estudar, né! Esse negócio não, vai ter que trabalhar também. Se a gente trabalha e não estuda, por que você vai ter que estuda’?*

Tal atitude por parte de sua mãe e seus irmãos provocou forte sentimento: *Ah! Eu tive um sentimento triste, eu chorei muito, porque eu era muito estudioso, sempre tive vontade de estudar, eu era uma pessoa que escrevia no chão, as minhas pernas eram todas riscadas.*

#### d) A insistência em estudar

O estudo nas classes com privação econômica é realizado às custas de muita luta contra as condições objetivas para a consecução de um objetivo. Ainda que uma criança oriunda dessa condição não tenha suficiente consciência da importância do estudo em sua vida e o que ele poderá lhe proporcionar, terá que ser muito perseverante para prosseguir com ele, pois o fator econômico é determinante, como nos aponta Bourdieu (2001, p. 84): “De fato na grande maioria de suas ações, o agente econômico é tanto calculador racional, obedecendo exclusivamente à avaliação racional das chances, quanto autômato, determinado mecanicamente pelas leis do mercado”.

Mesmo sendo proibido pela mãe e pelos irmãos de estudar, Yuri persistiu e fez valer a sua vontade.

*Os meus irmãos mais velhos tiveram que trabalhar só que houve um problema, eu bati o pé! Eu sempre fui uma criancinha meio que rebelde. Eu bati o pé que eu não ia trabalhar, eu tinha que estudar. Eu apanhei muito porque eu tinha que trabalhar, mas eu não ia. Os meus irmãos desistiram, tinha que trabalhar mesmo, mas dava tempo para eles também estudar depois. A minha mãe também não incentivava, então tinha que trabalhar, mas eu batia o pé que eu não ia para a roça, eu ia estudar.*

Com Ana Paula não foi diferente, a insistência em estudar se apresentava sobre a forma de ameaça à sua mãe, como se pode verificar em seu relato:

*Com oito anos, aí eu falei assim para ela: tudo bem, mãe, só que no ano que vem se a senhora não for fazer a matrícula, se a senhora perder a data da matrícula, eu vou lá sozinha, eu vou fazer a matrícula porque eu tenho que estudar, além de ter que estudar, eu quero estudar!*

e) A ajuda financeira externa e o incentivo para os estudos

Pelo relato de Yuri e Ana Paula, verificou-se que a ajuda financeira recebida ou o apoio moral eram sempre um incentivo para continuar estudando.

Com a ajuda de sua madrinha de batismo, Yuri pode continuar estudando, pois a mesma possuía bens, terra e gado, conseqüentemente, uma condição financeira melhor, além de influências políticas por parte de seu esposo que trabalhava no Sindicato dos Trabalhadores Rurais da cidade. Sua mãe era responsável pelo cuidado com as ovelhas e, à medida que procriavam, eram vendidas no mercado local. Isso possibilitava que a família tivesse uma fonte de renda e de alimento. Assim, sua ausência no trabalho era compensada com o que recebia de apoio externo.

*Eu tinha uma madrinha; lá tem muito essa coisa de madrinha. Ela não era rica, mas ela já tinha gado, tinha ovelha, tinha coisas. Eu faço o seguinte: eu dou duas 'tarefas' de terra para ele, do lado da minha mãe, que queria vender um pedaço de terra para mim. A minha madrinha falou então: vou dar umas três ovelhas para ele e daí ao invés dele trabalhar. Eu dou as ovelhas, dou o material e ele vai estudar, já que ele quer estudar. Daí foi que minha vida melhorou.*

Além do apoio financeiro proporcionado pela madrinha de Yuri, ela também exercia boa influência sobre sua mãe, permitindo que ela aceitasse o interesse dele em estudar: “Ela já tinha uma visão a mais do estudo. Não, você tem que deixar ele estudar, porque daí ele vai virar ‘gente’. Ele vai te ajudar depois, então aos poucos a minha mãe foi aceitando”.

Ana Paula não recebeu o mesmo incentivo material que Yuri havia recebido. Para continuar estudando teria que trabalhar para auxiliar economicamente em casa. Como sua mãe não valorizava o ensino, também não a incentivava. Assim, seu incentivo provinha da figura paterna em forma de elogio.

*O único elogio que eu me agarrei, foi o do meu pai. Meu pai achava minha letra muito bonita, era bem redondinha. Ele falava assim: que eu tinha letra de doutora, que eu ia ser doutora. Queria que eu fosse doutora, queria que eu fosse uma doutora! Mas eu imaginava assim: doutora? médica? Doutora que nem advogado, psicólogo, que são doutores, então eu imaginava assim. Daí numa outra época, ele achava que eu ia ser advogada porque eu falava muito!..*

Constata-se a predominância de uma cultura instalada na crença do valor de que a educação superior pode proporcionar, no *status* que ela concede e, assim, se submete às suas exigências.

f) O conflito entre a condição de vida existente e a possibilidade de melhora com os estudos

Na escola, em contato com o conhecimento, com leituras e outras realidades sociais presentes no ambiente estudantil, pode o estudante traçar um comparativo entre as possibilidades que a escola proporciona e a sua realidade. Não poderia ser diferente no caso de nossos pesquisados, já que eles também vivenciaram essas diferenças.

Quando Yuri estava na quarta série do ensino fundamental, o rebanho de ovelhas havia terminado, mas, mesmo assim, continuava estudando, pois já recebia auxílio do Governo que doava material escolar, além da ajuda que continuava recebendo de sua madrinha. O convívio na escola, a aquisição do conhecimento exerciam um contraste entre a sua vida e outros modos de viver mais dignos. Isso lhe gerava constantes conflitos com a sua mãe.

*Aí, quando eu estudava na quarta série, que começou a complicar tudo. Aí eu fiquei mais rebelde ainda. Então eu entrei muito em atrito com a minha mãe, porque daí eu já não aceitava muita coisa. Eu já não aceitava aquela vida, aquela condição de vida, porque à medida que você vai adquirindo conhecimento, você vai se libertando das coisas. A tua mente vai 'te abrindo' então eu estudava aquelas lições, eu proclamava aquele poema de Gonçalves Dias: 'minha terra tem palmeiras onde canta o sabiá'. E eu pensava assim: mas a minha terra não é essa, essa não é a terra que eu quero.*

Permanecia inconformado com a situação e discutindo muito com sua mãe.

*Sabe, a minha vida não pode ser desse jeito, eu já não aceitava mais viver aquilo ali. A minha mãe sofreu muito, porque daí eu já conhecia o que era maçã, o que era uva, o que era caqui e nada disso*

*eu tinha. Então já falava: ‘eu não vou trabalhar na roça porque não era justo, por exemplo, eu trabalho...trabalho e não tenho nada que eu quero’. E eu não tenho nada, eu trabalho e depois ‘morre’ então eu não vou!.. Eu tenho que estudar, eu tenho que ir para uma terra onde o sabiá canta, onde tem algo para mim.*

A mesma situação ocorria com Ana Paula, que também se mantinha em conflito com a sua posição social e os contrastes entre a sua vida e os colegas de escola.

*Mas o que me motivava mesmo a estudar era querer melhorar, era fazer outra coisa, querer ter uma vida melhor. E eu não concordava, eu queria as coisas mais assim. Porque, na verdade, como eu convivia também com as pessoas que tinha um outro tipo de vida, uma vida assim melhor, assim mais...que tinham as coisas mais organizadas que eu imaginava assim. Porque eu não sou muito...a minha exigência na verdade não é uma coisa, não é luxo, era uma vida digna, só!*

g) As boas notas e o bom relacionamento na escola

O bom desempenho e o bom relacionamento facilitam a vida na escola, propiciam a elevação da auto-estima, existindo maior proximidade de alunos e professores. Para crianças provenientes de classes populares isso pode ser visto como um diferencial em que é possível aferir alguma vantagem, como a aceitação e a inclusão no grupo.

*Quando eu entrei na quinta série que daí eu me sentia mais orgulhosa, quinta, sexta série era assim: o meu relacionamento na escola, dentro da sala de aula, era muito bom, porque como eu sempre tirava nota boa eu tinha bastante amizade, eu aprendia muito rápido com a professora. Então sempre tinha alguém perto de mim para perguntar. (Ana Paula)*

Yuri também conseguia manter bons relacionamentos com os colegas e os professores, haja vista seu modo descontraído e simples de ser. Sempre sorrindo, angariava a amizade de pessoas influentes na escola e no Município: “Então, quando eu cheguei, entrei na quinta série, eu já conhecia a diretora. Nossa! Me amava demais! Ela me disse: você vai ter ‘material’! As pessoas sempre tinham uma certa afinidade por mim”.

h) A escola proporciona oportunidades de trabalho

A escola, ao mesmo tempo que premia, exclui principalmente aqueles menos favorecidos mediante vários mecanismos excludentes. Sobre essa exclusão, Bourdieu (1997) nos diz que:

A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, em todos os níveis do curso, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses 'marginalizados por dentro' estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras ('colégio', 'colegial', 'professor', 'secundário', 'vestibular') esconde a diversidade das coisas; que o colégio onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é na verdade um título desqualificado, que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior tem só o nome, e assim por diante (1997, p. 485).

Por meio da escola é possível obter o reconhecimento social, mesmo que o nível atingido ainda não tenha sido o mais elevado, mas de certa forma já proporciona oportunidades para realização de trabalhos que exijam menor esforço físico e um ganho financeiro melhor.

*Lá na escola sempre chegava o diário oficial e tinha que arrumar por ordem, então arrumar tudo bonitinho, por mês. Eu fazia isso no colégio. Então eu dormia na casa da minha irmã que morava na cidade e daí depois já fiquei 'chique', eu já não ia mais trabalhar na roça. Já não voltava mais para minha casa, dormia na casa da minha irmã para no dia seguinte ir para o colégio para arrumar. Então já ganhava um dinheirinho. (Yuri)*

*Eu passei a ganhar um salário mínimo e meio, para aquela cidade... nossa! era um salário que como se fosse hoje, tivesse ganhado R\$ 1.500,00. Em comparação aqui em Curitiba, quem ganha R\$ 1.000,00 já ganha bem. Quem não tem uma profissão assim... que não tem curso superior, ou que não tem uma profissão mais reconhecida, então ganhar R\$ 1.000,00 é um salário ótimo, então é como se eu ganhasse esse valor lá. (Ana Paula)*

## 5.2.2 Ensino médio

- a) As dificuldades da vida que interferem na trajetória escolar.

Uma trajetória escolar é acompanhada de uma trajetória de vida, e a escola se insere nesse contexto, faz parte da vida das pessoas. Porém, os acontecimentos ocorridos na vida, dependendo da sua dimensão, interferem sobremaneira na trajetória da escola, podendo inclusive interrompê-la.

Foi o que ocorreu com Ana Paula, quando se encontrava cursando o primeiro ano do ensino médio e ainda residindo na interior do Paraná. Na tentativa de tornar-se mais atraente para impressionar um rapaz que pretendia namorar, resolveu bronzear-se e pediu a opinião de

uma amiga sobre como fazer para atingir a cor ideal em pouco tempo. Foi então que sua amiga lhe ensinou uma receita de “chá de figo”, pela deveria ferver as folhas do figo e, posteriormente, passar em todo o corpo e se expor ao sol durante vinte minutos, para ficar com um belo bronzeado. E dessa forma Ana Paula, no intervalo do almoço de seu trabalho, procedeu conforme sua amiga havia lhe aconselhado, indo trabalhar logo após. Por volta de dezoito horas, Ana Paula sentiu sua pele muito quente, vermelha e esticando, muito calor e uma dor intensa. Foi quando decidiu ir ao hospital da cidade de Lunardeli. O médico de plantão lhe informou que ali não havia condições de atendê-la e que deveria ir para Curitiba o mais rápido possível. Foram quatro horas de viagem até o Hospital Evangélico: *“Aí a minha mãe veio comigo e daí ela falou assim: você não vou agüentar. Eu não vou agüentar, é muita dor, é muita dor! Daí ela chorava, chorava muito e eu também de muita dor... Ai, mãe tá doendo demais”!*

Chegando ao hospital, seu corpo foi totalmente enfaixado, a queimadura foi considerada grave, atingindo quase o terceiro grau. Passaram-se vinte dias, até que a pele queimada estivesse totalmente grudada nas faixas, quando Ana Paula foi anestesiada para que pudessem ser retiradas: *“Eu fiquei vinte dias internada, eu não comia, isso foi dia 25 de outubro de 1990. Eu não podia comer, só tinha que esperar o enfermeiro para dar a comida na boca, estava enfaixada, igual uma múmia”.*

Superado esse período, permaneceu em Curitiba na casa de uma tia para recuperar-se e realizar os curativos necessários.

*Porque ela tinha que me levar ao banheiro, tinha que me ajudar, porque eu não podia ainda, porque eu não dobrava assim a perna, não esticava porque tava no ‘vivo’ quando eles arrancaram toda aquela pele, aí tinha que esperar reconstituir de novo, usava vaselina, fazia curativo.*

Como se não bastasse a dor física que Ana Paula sentia, havia a dor emocional, pois tinha que conviver no hospital com os comentários das pessoas que queriam saber a causa de suas queimaduras.

*Depois que o pessoal começou a ficar sabendo do que eu tinha queimado, daí veio a parte mais difícil... Além de toda a dor que eu tinha passado, da dor física, vinha a dor lá de dentro, porque eles me acusavam. Eles achavam que era uma coisa que eu fiz e não podia ter feito, não devia ter feito, tinha que ter pensado antes de fazer. Onde já se viu queimar com chá de figo?*



Mesmo ao deixar o hospital, o que deveria ser comemorado como uma vitória da vida, foi alertada com uma insinuação irônica: “*Na hora de sair, a enfermeira que fazia o curativo falou assim: “Oh! Não vai esquecer de chegar em casa e tomar um ‘chazinho’, tá”!*”

Foram quarenta dias para que estivesse completamente recuperada e pudesse retornar à sua casa. Em sua cidade havia grande expectativa em saber o que tinha acontecido e como ela estava após a queimadura, como havia resistido. Ao invés de boas vindas por parte dos clientes que freqüentavam o supermercado onde trabalhava, prevaleciam os comentários maldosos: “*Daí, não vai mais tomar um chazinho?E daí, como é que foi o chazinho de figo?Nossa, mas é tão baratinho um bronzeador, né”?*”

A falta de conhecimento sobre os efeitos corrosivos do ácido das folhas de figo em contato com a pele e suas graves conseqüências fez com que Ana Paula tivesse tomado esta atitude, aliada à sua baixa estima e à falta de condições financeiras para aquisição de produtos adequados ao bronzamento.

*Daí eu comecei a ficar muito revoltada, assim com aquilo. Daí vinha outra e dizia: ‘É tão fácil, você...’ Para elas era barato, mas para mim?Eu não pensava assim, em comprar. Pra mim era caro um bronzeador. E também eu não pensava na gravidade do problema, então não tinha como, enfim, a gente tava sempre dando um ‘jeitinho’ nas situações por causa do dinheiro também, da falta dele.*

Durante todo esse período Ana Paula esteve afastada de sua cidade, de sua família e das atividades escolares também. Mesmo tendo passado por todo esse sofrimento, não desistiu de estudar, retornou à sua cidade e conseguiu concluir o primeiro ano do ensino médio ainda no ano de 1990.

*Daí eu voltei para a escola, eu consegui fazer as provas e passei de ano. Na verdade em outubro a gente já tinha feito todo o conteúdo, a gente já tinha trabalhado, então eu já tinha aprendido. Quando eu retornei, eu só fiz provar aquilo que eu já tinha aprendido.*

Os propósitos de uma pessoa, as metas que traça para si mesma, ainda que bem fundamentados podem ser abalados pelas condições objetivas. Mas apesar disso o desejo de atingir o objetivo é muito superior aos obstáculos que possam surgir na trajetória.

*A minha vontade era tão grande de estudar, que parecia que nada podia me abalar com relação a querer aprender, querer fazer. Porque foi marcante, eu sofri muita dor mesmo, eu sofri muita dor física e depois muita dor emocional, de ter voltado e ter sido*

*recebida dessa forma e eu achava que as pessoas eram muito desumanas, eu não me conformava com isso.*

b) Os estudos no ensino médio e mudança para a cidade grande

Yuri fez o curso de Magistério no ensino médio. Realizou estágio com crianças no ensino fundamental, concluiu o curso próximo ao povoado onde morava. Permaneceu por mais dois anos com a sua família, quando então decidiu mudar de cidade em busca de emprego e melhores condições de vida. Nesse intento foi incentivado por uma amiga que lhe ofereceu dinheiro para a passagem de ida. A escolha e a decisão para ir ocorreram em função de já ter uma irmã residindo na cidade de São Paulo, tendo, portanto, onde ficar.

*Depois que eu terminei o magistério eu fiquei uns dois anos lá ainda e depois eu resolvi que eu iria vir para São Paulo, né como todo o nordestino. 'Vamo para São Paulo para mudar de vida'! O meu pai falava que a gente só saía de lá depois que ele morresse. Então eu esperei ele morrer, daí ele morreu e daí eu 'desencabecei'.*

Ana Paula também concluiu o primeiro ano do ensino médio na cidade onde morava. Desapontada com a forma como foi recebida logo após o episódio da queimadura, sentiu-se muito mau em seu trabalho e na escola também.

*Emocionalmente afetou bastante, eu fiquei muito fragilizada eu chorava assim quase todo o dia, de lembrar de tanta dor que eu tinha passado, das piadinhas que vinham: 'nunca mais você vai querer tomar sol, né'? Ah, eu não sei, pode ser que eu queira! Porque não, né? Até o meu pai dizia assim: como a gente era família muito pobre mesmo, ele não deixava e não queria que os outros ficassem assim tirando sarro da gente.*

Não suportando mais tal situação Ana Paula resolve morar em Curitiba junto com seu irmão, que já a havia convidado. Pensou muito antes de tomar essa decisão, pois teria que deixar um bom emprego e a família. Foi então aconselhar-se com seu pai e lhe pedir consentimento para sair da cidade. Ele lhe disse que seria muito difícil por se tratar de uma cidade grande e que ela não conhecia, mas que teria só o seu consentimento, nada mais. Foi até o seu emprego e solicitou a sua demissão, porém seus patrões não aceitaram o seu pedido, pediram que ela pensasse um pouco mais. Nesse mesmo período também se encontrava desiludida amorosamente, soube que a pessoa que gostava também tinha ido embora da cidade.

*Quando eu fiquei sabendo que ele tinha ido embora, bom então não tem mais nada que me prenda aqui! E eu já queria melhorar de vida,*

*eu já queria. Já sabia que lá era só aquilo mesmo, né? Aí tomei a decisão, eu falei: eu vou sim!*

Decidida a ir embora, solicitou mais uma vez sua demissão e no dia 06/04/1991 veio para Curitiba. As pessoas não entendiam porque ela estava deixando um trabalho tão bem remunerado, uma das melhores oportunidades da cidade. Supunham que Ana Paula estivesse grávida ou realizado algo de muito errado para deixar a cidade: “*Só que eu sofri muito também, nossa! Chorei muito, sofria, aí eu vim embora*”.

c) A ilusão da cidade grande

Yuri permaneceu em São Paulo durante seis meses, morando na casa de sua irmã e procurando emprego como Professor do Ensino Fundamental. Foi auxiliado por sua sobrinha na visita às escolas, mas como não conseguiu emprego, resolveu então mudar-se para Joinville. Foi alertado de que na cidade predominava a imigração alemã que tinha muito preconceito em relação a negros, mesmo assim resolveu tentar a sorte naquela cidade.

Logo que chegou à cidade de Joinville, encaminhou-se para uma Igreja Evangélica, pois entendia que seria o local adequado para lhe darem apoio. Foi recebido pelo Pastor responsável, que ouviu sua história e decidiu dar-lhe abrigo e comida até que conseguisse emprego. Foi nessa igreja que conheceu um casal de alemães, proprietários de uma fábrica de alho e que lhe ofereceram emprego, com a promessa de um salário mínimo, na época R\$ 350,00, refeição e um dormitório para morar. Durante o período em que lá permaneceu nunca recebeu o salário prometido, porém teve que trabalhar muito.

*Só que eu levantava às cinco horas para fazer alho, imagina! Trabalhar numa fábrica de alho e eu me lascava inteiro e não ganhava um centavo. Eu era responsável pelo processo de fabricação dos condimentos, temperos, às vezes trabalhava até a meia noite para terminar o trabalho, muitas vezes de domingo a domingo, todos os dias.*

De tanto insistir após um ano trabalhando, lhe prometeram um salário ao final do mês, porém não cumpriram com a promessa.

*Na hora de acertar o salário, eles disseram que eu estava tendo onde dormir, o que comer, por isso não tem salário, né? Nossa! Foi desanimador! Eu evito falar. É chato, porque na realidade se não fosse por eles, eu não estaria aqui, mas também não foi fácil assim, porque é um pessoal muito difícil de lidar, eu sinto que de certa forma, pelo menos eu tive onde ficar. Mas também eu trabalhava bastante, igual a um ‘camelo’, mas particularmente eu não gostei, eu*

*peguei birra assim; eram bastante preconceituosos. Falavam muita coisa desagradável: ‘quem nasce pobre, tem que morrer pobre’”.*

Ana Paula foi morar com seus dois irmãos, os quais residiam em uma casa no mesmo local onde um deles trabalhava. Uma de suas primeiras preocupações foi realizar a transferência da escola. Matriculou-se na escola onde seu irmão de quinze anos cursava a quinta série do ensino fundamental, pois teria companhia para ir até lá. Mesmo tendo iniciado no final do primeiro bimestre, conseguiu obter um bom desempenho e ser reconhecida pelo grupo de alunos e professores.

*O pessoal já estava em prova, daí eu copieei toda a matéria no meu caderno, estudei pra prova e fiz prova e fui muito bem. Tirei nove, tirei dez na prova de matemática. Aí todo mundo já sabia que eu ‘manjava’ daí já formou um grupo grande eles acreditavam em mim e eu fui fazer crédito e finanças. Então eu ia muito bem assim no ‘balancete’, assim nessa parte aí de entrada e saída de caixa. Nossa! Para mim era tudo!*

Tudo corria muito bem até seu irmão deixou de estudar. Não estava tendo um bom desempenho nas disciplinas, principalmente em matemática e resolveu desistir. Ana Paula tentou ajudá-lo, indo conversar com a orientadora pedagógica, mas mesmo assim não conseguiu fazê-lo desistir. Viu-se sozinha, querendo estudar, mas com medo de se deslocar, durante a noite, até a escola, que ficava a dez quadras de onde morava: “*Daí eu falei assim: ‘mas eu vou sozinha então! Seja o que Deus quiser!’ E eu ia de a pé, né? Aí continuei indo sozinha, no começo eu tinha um pouco de medo, depois eu me acostumei”.*

Durante o dia estava trabalhando como diarista e à noite continuava estudando, mantendo sempre um bom desempenho. Como tinha encaminhado alguns currículos para algumas empresas, foi chamada para trabalhar como caixa em uma rede de farmácias, foi registrada e começou a trabalhar. Na primeira semana conseguiu desempenhar um bom trabalho, tinha dinheiro para deslocar-se e alimentar-se. Entretanto, na segunda semana o dinheiro de que dispunha pagava somente a passagem de ônibus, não cobria os gastos com alimentação. Como só receberia auxílio para o transporte após vinte dias, resolveu solicitar desligamento, não se sentiu à vontade para solicitar ajuda, sendo repreendida pelo gerente da farmácia que a contratou. Voltou a trabalhar como diarista, pois teria dinheiro todos os dias para alimentar-se e andar de ônibus e estudar.

*Daí fui trabalhar de diarista e lá fiquei, né? Estudava, trabalhava de diarista até umas seis horas da tarde e era bem puxado, porque daí*

*aqui o serviço era pesado, trabalhava a semana inteira, trabalhava no sábado, tinha 'vez' que até trabalhava no domingo também e continuava estudando, daí as minhas amizades também na escola era assim: todo mundo que estudava tinha as condições de estudar e eu não, e tinha que correr atrás.*

Ana Paula ia muito bem nos estudos. Morava há oito meses com seus irmãos quando o patrão de seu irmão mais velho solicitou a casa onde estavam. Ela e seus irmãos não tinham onde morar, cada um teve que se arranjar como podia. Ana Paula permaneceu durante alguns dias na casa de uns parentes da irmã, mas eram muitas pessoas em uma pequena casa. Decidiu, então, morar em um quarto que o irmão mais velho conseguiu junto com uns amigos, mas lá só moravam homens e ela não se sentia à vontade. Posteriormente o irmão mais novo foi morar no barracão da oficina em que trabalhava e ela também o acompanhou, mas o local lhe era muito inadequado.

*Foi muito difícil, porque daí imagina, tinha horário para entrar, não era toda hora que podia estar saindo de lá, era bem no fundão da firma, era escuro, era bem ruim, era horrível. Eu tinha que tomar banho na casa da vizinha, porque lá só tinha homem também. Não era nem um lugar digno para você morar, sabe. Era tudo improvisado. Mas eu fiquei lá mesmo assim, que ainda era perto da escola eu continuava indo estudar. Daí eu fiquei 'rolando', né?*

Em meio a tudo isso Ana Paula conheceu uma moça que morava sozinha e que aceitou dividir as despesas da casa com ela. A moça não gozava de boa reputação no bairro, era acostumada a uma vida muito independente, recebendo homens em sua casa a todo momento: *Expliquei pra ela como que eu era. Essa parte assim, não era muito o meu forte, né? Mas ela me respeitou, né?*

Feitas todas as recomendações Ana Paula foi morar com a moça, pois dessa forma poderia continuar estudando e trabalhando. Nessa ocasião conseguiu um emprego como auxiliar de escritório em uma empresa de semi-jóias, onde permaneceu trabalhando por quatro anos também, continuava a trabalhar aos sábados como diarista. Sua amiga convidou outra moça para morar junto com elas, pois passava por dificuldades e necessitava de um lugar para morar até poder arrumar um emprego. Comunicou a Ana Paula que aceitou a condição de continuar dividindo as despesas com duas pessoas, mesmo tendo mais uma pessoa morando na casa. Seria uma forma de ajudar uma pessoa que precisava também. Entretanto, passado um tempo de convivência, Ana Paula deu falta de uma calça de jeans nova, que há pouco tempo havia comprado. Comunicou o fato à sua amiga, que nada soube dizer a respeito, quando, então, viu que sua calça estava sendo usada pela moça que morava com elas. Ficou

muito decepcionada e resolveu alugar uma casa com mais duas amigas conhecidas que lhe inspiravam mais confiança, além de que elas tinham um irmão pelo qual nutria interesse. Apesar de todos os problemas que estava vivendo, continuava empenhada em estudar, por vezes sentia vontade de desistir de tudo, haja vista todo o esforço que fazia, pois o dinheiro era pouco, não havia sobras e o trabalho lhe exigia muito. Nessa mesma época, conseguiu concluir o ensino médio, que considerou uma vitória pessoal muito grande.

d) O reconhecimento social e *status* proporcionado pela escola

O diploma obtido dos graus cursados na escola, mesmo que ele ainda seja relativo à conclusão do ensino médio, já concede *status* a quem o possui. Especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos torna-se um fator de distinção social, de prestígio e orgulho. Entretanto, conforme afirma Bourdieu (2005), a posse de um diploma, por mais prestigioso que seja, não é por si mesma capaz de assegurar acesso às posições mais elevadas e não é suficiente para dar acesso ao poder econômico. A formatura torna-se uma celebração em que se quer dividir a emoção da entrega do título com todos os familiares, desejando que todos estejam presentes.

*As pessoas me viam e diziam assim: Imagina! Nossa! Não, ele é formado! Ele é uma pessoa formada. Ele não é ‘um’ qualquer... O filho da Dona (...) é formado! Então eu me sentia assim...: “o ó do borogodó! (Yuri)*

*Daí foi minha formatura, então foi uma coisa bem... foi muito emocionante assim, por que... Aí o pessoal lá do norte, lá da minha cidade. Veio a minha mãe para cá para assistir a minha formatura, a minha irmã mais velha que já era casada, né? Eles vieram todos para assistir. (Ana Paula)*

*Aí na hora de receber o diploma, né, eu fiquei assim... Eu olhei assim para todo o mundo, eu sentia falta do meu pai, senti falta dele. Daí eu quis chorar assim, né, ele era a pessoa que sempre falava para mim que eu tinha a letra bonita, como eu já comentei antes e que eu... ele achava que eu era inteligente, que eu era estudiosa. Ele sempre falava para mim quando tinha oportunidade, ele que prestava mais atenção nesse lado do estudo que me fazia bem, né! E daí ele não estava lá porque ele já tinha nessa época se separado da minha mãe lá no norte, ela já estava sozinha. (Ana Paula)*

e) A interrupção dos estudos por um longo período

Após a conclusão do ensino médio, tanto Ana Paula quanto Yuri tinham grande interesse em ingressar numa Faculdade. Entretanto, a falta de incentivo e dinheiro, as dificuldades vividas na luta pela sobrevivência e o desenrolar dos acontecimentos na vida de cada um dos pesquisados retardaram a concretização desse desejo.

*Nem tinha como estudar, vontade eu tinha, mas não tinha alternativa, eles até sabiam da minha vontade, eu falava: eu ainda vou fazer faculdade, ainda vou estudar. Eles diziam que não era fácil.: Ah! você pensa... As pessoas que já moram aqui no sul, já não é fácil. Imagine para quem vem de lá, né? Da tua terra. Você tem voltar para lá! Não é fácil, não é do jeito que você está pensando, diziam assim para mim. (Yuri)*

*Aí no ano seguinte, daí sem estudar... E agora, o que eu vou fazer? Daí continuei trabalhando lá no escritório e daí fui fazer curso de computação que era bem na época que saiu a “Datacoutring”. Você já ouviu falar? (Ana Paula)*

Ana Paula tomou a decisão de alugar uma casa com seus irmãos, pois tinha condições para isso. Seu trabalho lhe proporcionava estabilidade; ela, seus irmãos e mais uma irmã que viera do norte do Paraná, todos dividiam as despesas. Nesse ano conheceu o pai de seus filhos e no mesmo ano ficou grávida do seu primeiro filho. As dificuldades aumentaram, tinha mais responsabilidades, não sobrava dinheiro para quase nada, mas o pensamento firme em estudar permanecia.

*Eu comecei a pensar assim: como eu vou melhorar de profissão, eu teria que estudar mais e para eu estudar mais, eu teria que pagar. Mas como eu não tinha dinheiro, eu tinha que guardar. Daí eu pensei: Mas guardar como, se não sobrava nada? Mas, enfim, o pouquinho que eu fazia sobrar, comecei a guardar assim R\$ 10,00 (dez reais), R\$ 20,00 (vinte reais) por mês até R\$ 50,00 (cinquenta reais), que era o máximo, né?*

Yuri permaneceu junto à família alemã durante dois anos. Foi quando conheceu um grupo de rapazes em um bar na frente da fábrica em que trabalhava. Tornaram-se seus amigos e como eles vinham sempre a Curitiba visitar seus familiares nos finais de semana, ele era convidado e aproveitava a carona para passear. Foi quando, em um desses passeios que conheceu sua atual esposa. Explicou sua situação a ela, sendo incentivado a vir para Curitiba.

*Aí, com umas três vezes que eu vim para cá, conversei com ela da minha situação. Ela me disse: eu acho melhor você vir morar para cá, então. No apartamento tem um quarto de empregada e você fica*

*lá, arruma um emprego aqui e já não volta mais para lá. Foi quando eu vim de ‘mala e cuia’, já que achei um lugar para ficar.*

f) Os percalços da trajetória escolar

A história de vida de Ana Paula é repleta de grandes dificuldades para continuar seus estudos, comparativamente à história de Yuri. Portanto, a ênfase dos assuntos tratados será em relação a ela.

O que se percebe na análise da narrativa é que embora haja uma dimensão de problemas que se sucedem no transcorrer de sua vida, o interesse em ingressar em instituição de educação superior assume uma importância central. Por mais que os imprevistos desviassem seus planos de estudar, ainda assim sua obstinação se manteve inabalável na busca de condições para cumprir o seu intento, conforme se poderá verificar nos itens que seguem.

a) O nascimento dos filhos

Com o nascimento do primeiro filho, Ana Paula sentiu-se muito realizada, mas tinha plena consciência das exigências que a maternidade lhe trazia. Seu filho sentia muitas cólicas e chorava muito durante a noite; de dia ficava aos cuidados de sua irmã, que reclamava muito da tarefa e solicitou-lhe que deixasse o emprego no escritório de semi-jóias para cuidar do filho. Não tendo outra alternativa e como já não ganhasse as comissões que recebia antes da licença maternidade, resolveu solicitar demissão e dedicar-se ao filho que, por volta dos seis meses, submeteu-se a uma cirurgia de hérnia inguinal, causa de suas constantes cólicas. Nesse mesmo período soube que estava grávida de seu segundo filho: *“Um ano e dois meses depois. Então o Mateus tinha seis meses e eu já estava grávida. Quase gêmeos!!! (risos). E eles são bem parecidos também”*.

b) O marido desempregado

Em várias ocasiões o marido de Ana Paula permaneceu desempregado, pois sempre trabalhou como autônomo, não tendo estabilidade de trabalho e tampouco de renda. Dessa forma, a saída para garantir o sustento dos filhos e as despesas com aluguel e manutenção da casa corria por conta de Ana Paula, que trabalhava como diarista. Sua fala retrata esse difícil período de sua vida: *“Ele ficou desempregado e daí nem o aluguel ele não estava pagando.*



*Daí água e luz, essas coisas tinha que dar conta, senão ficava sem água e sem luz. Daí o meu dinheiro acabava se revertendo tudo pra isso”.*

c) Alternativa frustrada de ganho financeiro

Na tentativa de obter maiores ganhos financeiros, Ana Paula realizou cursos esporádicos como de Auxiliar Administrativo, Auxiliar de Cabeleireiro, Digitadora, Camareira pelo SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o qual foi pago com a sua rescisão de contrato como empregada doméstica. Porém, tinha grande interesse na formação de cabeleireiro, pois seria uma maneira de obter uma profissão e um rendimento maior. Entretanto é um curso de maior duração, com um custo elevado e que ela não poderia pagar. As oportunidades de trabalho relacionadas com a sua formação de Crédito e Cobrança não surgiam mesmo. No comércio era difícil, pois se encontrava há um ano e meio afastada do mercado de trabalho. Sendo assim continuou atuando como diarista, pois obtinha um ganho certo e imediato, chegando à seguinte conclusão:

*Quer saber? Eu vou cuidar do meu filho! O meu sonho de ter uma profissão, de fazer um curso superior pra mim vai ficar parado agora. E eu tinha isso na minha cabeça: só que eu vou parar por enquanto e vou me dedicar pra ele, depois eu vejo o que eu faço.*

d) De diarista a empregada doméstica registrada

Em uma das casas na qual atuava como diarista, Ana Paula foi convidada para trabalhar como empregada doméstica, sendo registrada e trabalhando por mês. Permaneceu nesse emprego durante dois anos. As donas da casa eram professoras, sendo uma delas da rede estadual de educação. Tal condição fez com que ela tivesse acesso a revistas e jornais de circulação diária, mantendo-se informada.

*O jornal da ‘Gazeta do Povo’ eles tinham também diariamente, então assim: nos momentos que dava tempo, como eu era bem rápida no serviço, eu lia, lia um pouco assim dessas revistas, daí lia o jornal aí assim: aquilo ia me ‘atinando’ eu tava sempre atualizada, sempre atualizada, eu lia uma ‘coisa’ e já aprendia.*

As leituras que realiza com frequência contrastavam com a sua realidade, deixando-a cada vez mais angustiada. Embora estivesse em um emprego estável, seu ganho não era

suficiente para o que almejava e as perspectivas de melhoria no futuro estavam muito distantes. Tomar uma atitude tornava-se imperioso.

*Eu tenho que ganhar pelo menos dois salários mínimos! Daí o que eu fiz: pedi a conta. Eu falei pra eles que eu ia pra outra casa lá, porque senão eles não me deixavam sair, achavam assim: por que eu ia sair de lá, né? Porque eu tava registrada, tudo direitinho.*

e) A descoberta da traição do marido

Ana Paula é a quarta esposa de seu marido. Ele é vinte anos mais velho que ela. Eles vivem juntos há treze anos, há oito anos consecutivos ele a traía com outras mulheres. O que poderia ser ultrajante para muitas mulheres, motivo de indignação, revolta e a separação, foi encarado com resignação e por vários motivos: a falta de condições financeiras para manter os filhos sozinha, a falta de emprego registrado por parte do marido onde ela pudesse reivindicar uma pensão e o distanciamento de seus planos em relação aos seus estudos e a própria falta de auto-estima. As falas abaixo refletem a dificuldade do momento vivido:

*Aí nessa época mesmo que eu tava trabalhando ‘nessa mulher’ aí que foi que ele me traiu, começou a me trair bastante, não foi nem uma, nem duas vezes, foram várias. Só que daí como o meu objetivo, a minha preocupação maior ainda era com as crianças, assim, quando eles crescessem, eles não terem condições de estudar. Daí o que eu pensava: não, é melhor eu ficar do jeito que tá. E eu não aceitava a situação, mas eu também não podia sair assim com dois filhos.*

*Daí fui passando assim. Aí eu assim: no meu canto, sozinha, eu sentia, eu chorava no travesseiro, eu não chorava perto das crianças porque não só por isso, mas pela dificuldade que eu tinha e pela vontade que eu tinha de fazer alguma coisa diferente e não podia.*

*Então assim... Foram... Foram..., momentos bem difíceis que eu passei com relação a isso, porque eu tinha que driblar esse sentimento.*

f) Busca de outras oportunidades de trabalho

Ana Paula decidiu sair de seu trabalho como empregada doméstica, indo trabalhar como vendedora autônoma da empresa Yakult. Para ela foi uma experiência de que gostou muito, especialmente por trabalhar em contato direto com as pessoas. Não se considerava uma boa vendedora, mesmo sua gerente achava que ela deveria vender mais. Entretanto conseguia compor um salário de aproximadamente R\$ 800,00 mensais. O trabalho não era registrado, as

vendedoras realizavam a compra do produto e depois saíam vendendo, mas corriam o risco de não receber de alguns clientes.

*E corria o risco, porque muitas vezes você passava em determinado estabelecimento, a pessoa tinha saído do emprego, as pessoas não tinham dinheiro pra te pagar. Então, a gente perdia sempre. Mas até esses valores eventuais de não recebimento, eu fazia. Eu contabiliza ele também. Então eu já deixava uma reserva pro caso da pessoa não pagar.*

Ana Paula faz questão de relatar uma passagem que viveu com um cliente muito exigente, que não gostava de que ela vendesse para sua esposa, solicitando-lhe que lhe desse motivo para continuar comprando seu produto.

*Eu disse: a primeira vantagem é que o senhor está levando um produto de qualidade, se o 'dono' da 'Yakult' escutasse, ele já ia até me promover, né? A segunda, o senhor tá fazendo o meu salário e com esse salário eu sustento dois filhos. O senhor quer motivo melhor pro senhor comprar Yakult? O senhor tá levando um produto e tá ajudando uma pessoa a fazer o seu salário e sustentar dois filhos!*

g) A realização de concursos públicos

Nessa ocasião seus filhos já se encontravam matriculados em uma creche em período integral, o que lhe propiciava maior disponibilidade de tempo para o trabalho. Mas também era possível aventurar-se em outras situações. Foi o que fez quando seguiu o conselho da amiga que a informou do concurso para educador da Prefeitura Municipal de Curitiba. Fez a inscrição, realizou as provas, mas não foi aprovada, chegando à seguinte constatação:

*Fiquei no número 3200. Eu fiquei assim... Da hora que eu peguei o resultado, da uma hora da tarde eu fiquei até às quatro horas chorando, embaixo de uma árvore com o meu carrinho de Yakult do lado. Chorei tudo o que tinha que chorar. Daí levantei porque eu não queria chorar em casa assim de desespero, né, porque nossa! Aquilo lá era a minha chance! Emprego na Prefeitura, salário era R\$580,00 (quinhentos e oitenta reais), então era tudo o que eu precisava no momento. Mas não daí, falei:- bom, uma coisa eu sei... Eu tenho que me preparar, não adianta fazer concurso e 'chutar', mas eu tinha 'chutado'.*

Foi uma seqüência de concursos realizados, todos com resultados negativos, um inclusive para a Caixa Econômica Federal.

#### h) A tentativa dos cursos técnicos

Entretanto, Ana Paula permanecia disposta a continuar tentando ingressar no mercado de trabalho e só via essa possibilidade com a realização de um curso técnico, em uma instituição reconhecida e que lhe fornecesse uma boa formação. Foi, então, participar do processo seletivo para o Curso de Técnico em Enfermagem da Escola Politécnica da Universidade Federal do Paraná. Eram dezoito candidatos para uma vaga. Para se preparar teve aulas particulares de português com uma professora de seu filho, as quais foram pagas com o trabalho de diarista: *“Eu trabalhava, limpava toda a casa dela pra pagar as aulas dela, então eu fiz isso durante dois meses”*.

Mesmo assim, não obteve êxito, não atingiu a nota 7,0, necessária para passar no processo de seleção. Persistiu na realização do curso Técnico em Enfermagem em outra Instituição, submeteu-se à seleção e conseguiu ser aprovada. Porém não dispunha de todo o dinheiro da matrícula, pois necessitava pagar o aluguel da casa onde morava. Tentou realizar o parcelamento da matrícula, pois sabia que teria, a partir do mês seguinte, a disponibilidade de dinheiro para pagar a mensalidade. De nada adiantou.

*Eu muito ingênua, acreditava que isso fosse acontecer mesmo e vim toda confiante, vim fazer essa proposta pra eles. A moça que me atendeu ela falou assim pra mim: se você não pode pagar nem a entrada, nem a matrícula, como é que você vai pagar por mês a mensalidade? Fiquei bem decepcionada, voltei de lá, aí eu chorei né, eu não agüentei. ‘Meu Deus do céu! Eu não acredito uma coisa dessa!’ Daí eu descii aquele elevador ali chorando, né, chorando e pensei comigo assim: bom, é dinheiro que falta, então eu vou ter esse dinheiro! Eu vou juntar esse dinheiro e eu vou estudar! Se é por causa de dinheiro, então tá bom!*

A condição material objetiva impediu a realização do sonho. Nesse caso, a escola deveria ser a via que proporcionaria o cumprimento dos objetivos de melhoria das condições de vida. Entretanto promove a realidade excludente e dissipa a esperança. Segundo Bourdieu (2005), os indivíduos são apenas as vítimas menos perdoáveis pelo efeito ideológico que a escola produz ao desvincular as disposições a seu respeito (“esperanças”, “aspirações”, “disposições” ou “vontade”) de suas condições sociais de produção, além de não levar em

conta que as condições objetivas \_\_ e, no caso particular, as leis do mercado escolar \_ determinam as aspirações, delimitando o grau em que podem ser satisfeitas.

Desse momento permaneceu o sentimento e ao mesmo tempo a força para Ana Paula prosseguir:

*Eu vi o mundo assim ‘desabar’, que eu tava sendo ingênua demais em pensar que eu conseguiria um acordo, alguma coisa. E aquilo que aconteceu, mexeu de duas formas: me deixou decepcionada, me deixou frustrada, mas ao mesmo tempo me deu mais força, porque eu sabia que tinha que ser eu e eu mesma, né!*

i) Busca desenfreada pelo dinheiro

Decidiu continuar trabalhando como vendedora autônoma, vendendo juntamente bombons e bolo de cenoura que confeccionava durante a noite. Como ainda não era o suficiente, decidiu passar roupa nos finais de semana para aumentar a renda. A soma de tudo isso fazia com que Ana Paula pudesse pagar seu aluguel, as despesas com alimentação, a creche das crianças e ainda reservar dinheiro para eventuais emergências, como os períodos freqüentes de desemprego de seu marido, além de economizar para conseguir estudar.

Nessa jornada constante de trabalho, em uma das casas em que passava roupa foi convidada para trabalhar como diarista na secretaria de uma escola, um dia na semana, no período da manhã. Aceitou a proposta. Como no período da manhã não permanecia ninguém no escritório, além da faxina ela atendia o telefone e anotava os recados, com uma letra bem legível, que todos que lá trabalhavam entendiam e elogiavam. Até que, em um final de semana passando roupa, ouviu sua patroa comentar com a empregada de que necessitava de uma faxineira, em meio período para a escola. Ana pensou:

*‘Putá que pariu!’, eu vou perder mais um ‘serviço’ de diarista, que um dia era do escritório. Olha o meu desespero! Eu falei assim: se você pegar uma faxineira, você vai dispensar a diarista de lá, que sou eu? Daí ela diz: É, daí sim... Eu quero uma pessoa pra trabalhar meio período e o salário é R\$ 200,00 (duzentos reais). Daí eu... o desespero de ficar sem mais um dia de diarista, sem trabalho. Daí eu falei assim: Ah, pode ser eu mesma!*

j) Trabalho de faxineira e secretária

Durante o período em que trabalhava como faxineira, a secretária da escola foi dispensada. Assim, Ana Paula recebeu a proposta para trabalhar como Secretária no período da tarde, porém permaneceria fazendo a limpeza do escritório no período da manhã. Aceitou o

trabalho, tendo que deixar sua atividade como vendedora autônoma. Foram dois anos atuando dessa forma, trabalhava nos sábados e inclusive nos domingos na secretaria da escola de cursos técnicos.

*Aconteceu um episódio que eu achei tão engraçado. Eu conversei com uma senhora, ela era mãe de um rapaz que estudava lá na Tuiuti. Ele queria fazer um de nossos cursos, aí ela pegou e conversou comigo (pelo telefone) na parte da tarde, eu tava preparada e tudo e atendi ela, né? Daí conversei com ela, dei todas as informações, conversei com ela na mesma linguagem dela, que é uma pessoa 'estudada' bem assim. O filho também estudando, aquelas pessoas que valorizam a educação, tudo isso. E que também tem uma visão assim daquelas bem... como eu posso dizer?.. Bem fechada com relação às pessoas, né? As qualidades das pessoas. Ela pegou conversou comigo num dia, ficou tudo acertado que ela viria fazer a inscrição e no dia seguinte ela veio fazer a inscrição. Só ela veio de manhã, na parte da manhã eu era 'faxineira' e daí quando ela entrou no portão, ela passou reto, ela nem me cumprimentou e daí ela entrou assim pelo corredor, entrou na secretaria e disse assim que queria falar com a Ana Paula. Daí eu falei: pode falar, sou eu mesma. Daí ela... ela ficou meio assim meio sem jeito, né, porque ela não tinha nem me cumprimentado e daí que ela percebeu que era eu mesma, que tinha falado com ela e que era eu a secretária também né? Só que naquele momento eu percebi essa diferença assim de visão, porque acham que as pessoas que são faxineiras, é porque não tem estudo nenhum. Porque eu tenho estudo, então eu vejo como eles tratam a gente, e daí ela mostrou bem isso.*

### 5.3 O ACESSO E A PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação é propalada aos quatro cantos como sendo um direito inviolável de todo ser humano. Mas quando se trata do acesso a ela em todos os seus níveis em nosso país, mais uma vez o condicionante econômico se apresenta de forma devastadora. A necessidade imperiosa de uma pessoa trabalhar para garantir a sua sobrevivência, uma vez estando inserida em um sistema econômico capitalista, faz com que ela se afaste de uma formação educacional por mais básica que seja. Dessa forma, conforme Boneti (2006), o sujeito se vê destituído de recursos financeiros e requisitos básicos (informações e habilidades básicas) para lograr o acesso ao capital cultural e social da comunidade.

Ainda que o estudante, provindo de uma classe social desfavorecida supere as dificuldades de acesso e ingresse na educação superior, terá que enfrentar os desafios de nela permanecer. Como menciona Gisi (2006), sua permanência depende das condições

preexistentes, em especial, do capital cultural que é adquirido ao longo da trajetória de vida e escolar e que não se adquire de um momento para outro.

Uma vez que o estudante menos favorecido não consegue uma vaga em uma instituição pública de ensino, resta-lhe a tentativa das instituições privadas. Essas possuem a supremacia do lucro, mensalidades altas que dificultam o pagamento por parte de estudantes desfavorecidos e não representam uma educação de melhor qualidade, pois nem sempre a infra-estrutura é a mais adequada. Muitas instituições não possuem um acervo amplo de livros em suas bibliotecas, o que, segundo Gisi (2006), prejudica a aprendizagem e torna necessários gastos com livros e reprodução de material bibliográfico.

### 5.3.1 O primeiro vestibular, uma experiência

Para estudar, necessita-se de tempo. Fazer um vestibular requer preparação diária até o dia da sua realização, pois o afastamento dos estudos prejudica o desempenho e faz do vestibular uma sucessão de tentativas frustradas, confrontando o estudante com a educação anteriormente recebida. Em se tratando de um estudante cuja procedência seja a rede pública de ensino, as garantias de possuir prontidão suficiente para enfrentar um vestibular altamente concorrido, como o de uma universidade pública, são bem menores. Segundo Zago (2006), o primeiro vestibular é tido como uma maneira de adquirir “uma experiência” para se familiarizar com o sistema de provas e poder assegurar um diferencial na próxima seleção, como nos aponta o relato dos estudantes:

*Eu fui tentar fazer o vestibular na Federal, que foi em 94, no começo, em 94. Daí tentei pra Ciências Contábeis e não tive sucesso, né! Daí, nossa! Foi assim, uma experiência, porque eu não tinha nem noção de como era prestar o vestibular, porque estudei todo esse tempo lá no norte, que o estudo era bem precário lá, e aí vim para cá, fui para a escola Homero Batista de Barros, não era muito ruim, mas não era uma escola que tinha referência. Eu percebi assim que eu teria que me preparar muito! Que tinha coisas assim, no vestibular, que eu imaginava, nossa! Eu podia até saber se eu tivesse estudado, eu já fiz, né! eu saberia, mas eu nem... nem... passou! História eu já não era muito ‘ligada’ mesmo na História. Então tinha todas essas provas e redação eu era... eu ia bem em redação, mas eu não tinha assim aquelas ‘técnicas’ de redação, não tinha assim um jeito mais elaborado de fazer redação porque o meu ensino médio era voltado mais, como eu falei, do crédito e finanças. Então a gente fazia a parte de português tudo, mas não era uma coisa assim específica como é cobrada no vestibular. Aí eu percebi que... puxa! Vou ter que estudar tudo de novo! (Ana Paula)*

*O preparatório para o vestibular era um curso que dependia muito de mim, de meu esforço também. Como eu já trabalhava durante o dia, cansado, daí a gente não tinha muito pique. Não agüentava muito e o curso não era lá essas coisas todas. Então eu fiz vestibular na Federal, mas eu não consegui passar. Eu não passei porque não é fácil você enfrentar uma concorrência da forma que é o vestibular da Federal, se você não tiver um bom preparo. (Yuri)*

### **5.3.2 Estratégias econômicas para o acesso a educação superior**

No Brasil é difícil estudar em qualquer nível da educação e, em especial, na educação superior. Antes mesmo de ingressar, é necessário preparar-se para enfrentar os processos seletivos e a realização dos famosos cursinhos. Isso custa caro, principalmente para as classes menos favorecidas, consistindo em uma tentativa de suprir as deficiências do ensino público. Uma vez que o estudante consiga superar a barreira do vestibular, terá que dispor de dinheiro para matricular-se e manter-se estudando, caso não tenha amealhado uma vaga em uma universidade pública. Para isso recorre a estratégias econômicas, que consistem em trabalhar mais e economizar, realizar empréstimos com os parentes, dividir despesas entre marido e mulher, quitar algumas dívidas, etc., antes mesmo de escolher o curso que fará. Para poder dispor de dinheiro para arcar com a mensalidade de uma instituição de ensino superior privada, no momento atual percebe-se nessas instituições um aumento de vagas. Segundo Gisi (2006), tal fato não contribui para aumentar o acesso e a permanência na educação superior justamente pelas dificuldades de pagamento de mensalidades. Em consequência se observa um elevado número de vagas ociosas e inadimplência, revelando a necessidade do aumento de vagas em instituições públicas. Para os estudantes pesquisados não foi diferente, as estratégias econômicas também se fizeram necessárias.

Yuri, por decisão da namorada, veio morar em Curitiba com a família dela. Em seis meses morando aqui, casaram-se. Ela conseguiu empregá-lo em uma papelaria, sendo esse seu primeiro emprego, contratado formalmente com registro em Carteira de Trabalho.

Permaneceu mais um tempo sem estudar, porque o casal tinha como prioridade quitar o apartamento adquirido por ocasião do seu casamento, o qual possuía um financiamento de dois anos. Foi quando sua esposa lhe disse:

*Não, espera a gente terminar de pagar...(que a gente financiou em dois anos o apartamento) e depois dá para pagar uma faculdade, você tenta. Daí eu tentei na (...). No ano passado, eu fiz o vestibular e graças a Deus, eu consegui passar. Eu estou no segundo ano de Pedagogia.*



*Eu tinha passado no vestibular, mas nós não temos condições, como é que vamos pagar R\$ 400,00 por mês. E ela falou: não, a gente dá um jeito, economiza de um lado, mas a tua faculdade será prioridade.*

No caso da Ana Paula a questão da dificuldade econômica sempre esteve presente, aprendeu a economizar desde muito cedo. Porém sua cunhada, que possuía uma condição econômica melhor, exerceu um papel fundamental nas orientações para poder constituir reservas no intento de atingir seus propósitos.

*Ela que me ensinou assim... Eu ter o dinheiro do mercado, né, eu saber quanto que eu gasto por mês de mercado pra eu poder conseguir guardar e ter esse valor inteiro antes de gastar. Por exemplo: eu gastava R\$ 90,00 (noventa reais), eu já sabia que usando esses R\$ 90,00 (noventa reais) que ia dar pra eu passar os trinta dias e daí ela guardava esses R\$ 100,00 (cem reais) pra mim e daí foi assim: durante um ano mais ou menos foi tudo bem assim.*

Firme em seu objetivo de cursar a educação superior, Ana Paula teve que tomar uma atitude radical, como solicitar a sua demissão da escola de cursos técnicos onde trabalhava como faxineira e secretária, sendo criticada e advertida pelos seus patrões de que iria se arrepender: *Olha, eu não sei se você sabe o que está fazendo... Tem muita gente hoje que daria 'graças a Deus' por ter o emprego que você tem ganhar o salário que você ganha. Amanhã, por exemplo, se a gente fizer um anúncio, vai ter uma fila enorme aqui na porta pedindo esse emprego.*

*Daí eu disse pra ele assim: eu sei disso, eu sei dessa realidade, eu conheço muito bem, porque eu vivi essa realidade sempre... Sempre eu tive muito medo de ficar sem emprego, que a maioria dos brasileiros quando tem um emprego assim, a gente 'segura com tudo' e não arrisca, mas eu tinha aprendido no decorrer desse período um pensamento que dizia assim: que você tem que acreditar e agir. Falei pro meu patrão que eu realmente tava em busca de uma coisa melhor, que eu precisava da minha profissão – que é o meu sonho – que ainda era o meu sonho e que era, junto com o sonho, uma necessidade. Eu ia percebendo que era só pelo estudo que eu ia vencer.*

*Eu pedi a conta e saí. Veio o momento de eu pensar o que eu ia fazer, eu tinha conseguido juntar concretamente R\$ 2.000,00 (dois mil reais) no banco, eu tinha o meu acerto, um pouco do 'Fundo de Garantia' que não era muita coisa, e mais o seguro desemprego que eu ganharia uma parcela de R\$ 415,00 (quatrocentos e quinze reais)*

*então eu podia contar em esses valores, eu tinha no montante somando tudo assim, R\$ 5.000,00 (cinco mil reais).*

### 5.3.3 O ingresso na educação superior

Ingressar em uma Universidade é sempre motivo de alegria e superação para todos que têm esse objetivo. Em se tratando de pessoas de um nível social menos favorecido, esse acontecimento chega a ser motivo de dúvida, descrença, algo quase que inacreditável ligado ao campo onírico. Mas também, como aponta Zago (2006), se consideramos toda a luta empreendida por esses estudantes, o acesso à universidade representa “uma vitória”. Os relatos abaixo evidenciam essa constatação:

*Eu me senti muito feliz porque era uma coisa, sabe, sonho. Quando você tem um sonho, uma meta. E a minha missão era fazer uma faculdade, coloquei como uma missão na minha vida, um sonho mesmo. Então eu até chorei, fiquei emocionado, eu nem acreditei que eu tinha passado no vestibular, nem foi eu que fui olhar o resultado, a minha mulher que entrou no site e viu que eu tinha passado no vestibular. (Yuri)*

*Quando eu cheguei, sentei no banco da universidade, eu me senti até então um pouco excluído, excluído porque era uma realidade completamente diferente da minha. Tanto é que no primeiro dia de aula, todo mundo feliz, mas eu feliz por dentro, eu fiquei pensando: Nossa, nem acredito como que eu tô aqui numa faculdade paga, eu deveria estar numa pública, porque pública condiz mais comigo, eu não tenho dinheiro para pagar. (Yuri)*

Passaram-se nove anos, desde que Yuri concluiu o ensino médio, para que ele retomasse seus estudos.

Após 15 anos da conclusão do ensino médio, finalmente Ana Paula ingressa na Universidade.

*Daí me inscrevi pro vestibular, eu passei, mas passei na segunda chamada, depois que eu descobri a minha classificação (risos), que era sessenta e três. Eu não tinha ficado muito empolgada porque é tão difícil, né? Mas depois eu acabei ficando contente, porque se eu não tivesse algum conhecimento, não teria conseguido. Mas eu tava tão eufórica assim, com vontade de voltar a estudar, que parecia assim que tinha chegado a minha vez, tinha chegado a minha chance, que eu ia conseguir. (Ana Paula)*

### 5.3.4 As desigualdades sociais se manifestam na educação superior

O cotidiano da vida acadêmica se inicia com a seqüência de disciplinas que vão sendo apresentadas e o contato com os alunos nas aulas acaba se estreitando. Muitas vezes ele é promovido pelo próprio professor, outras circunstâncias, inerentes à dinâmica da sala de aula, também efetivam o processo de integração e de socialização dos estudantes. De modo natural, as diferenças são manifestadas, as histórias de vida são apresentadas, as dificuldades e facilidades de cada um, como também as desigualdades sociais, ali não se encontram “mascaradas” e sim explicitadas no discurso dos mais acometidos por elas. A seleção social se faz presente logo no início de uma trajetória. Dessa forma, como indica Zago (2006), os sentimentos de pertencimento/não-pertencimento ao grupo dependem muito do curso, da configuração social dos estudantes de uma determinada turma. As falas a seguir demonstram uma parcela disso:

*Houve, houve principalmente assim quando você vê que o grau de conhecimento que você tem é bem menos do que dos outros. Eu sempre estudei meus professores até como eu tinha mencionado para você, a minha formação foi muito rasa. Os meus professores do primário, de primeira à quarta série, só tinham a quarta série. Professor de matemática de quinta até o segundo grau, não era formado em matemática. Daí você chega aqui, você se depara com alunos que estudaram em escola particular, outros em colégios da rede estadual, na rede estadual também têm professores muito bons. A maioria tinha computador em casa, já tem um desenvolvimento maior. E o meu ritmo é outro, eu me esforço naquilo que eu posso. Então a gente percebe que as pessoas são meio que individualistas. Eu sei... você se vira, mas o ritmo é diferente. Você até se esforça, mas tem coisa que você não consegue. Tudo tem a ver com o teu histórico, histórico de desenvolvimento que você vai ‘pegando’ com o tempo. (Yuri)*

*O começo era tudo tranqüilo, não tinha diferença nenhuma, que eu achava assim que tava todo mundo, na primeira semana, igual. Depois, com o passar do semestre, daí eu fui percebendo que era diferente as condições pras pessoas chegarem até aqui, cada um no seu carro... As meninas, elas eram bacanas, sempre foram... Mas assim: eu percebia, não sei se era por causa do ‘jeito’ que eu me visto e tal, eu percebia que elas tinham um grupo, não era assim fácil de chegar de ter essa amizade, sempre era uma no máximo... Eu consegui fazer amizade com uma menina do grupo que tinha mais afinidade assim, digamos, né? Então eu conhecia a minha realidade e comecei a presenciar a das outras pessoas, daí eu ficava sempre na minha, assim... No primeiro semestre eu sempre me senti assim... me*

*sentia... Eu via as diferenças assim... Perdida assim, achando que eu era 'menos' ou tinha menos condições... (Ana Paula)*

As diferenças se apresentam a todos os integrantes de uma turma e, sobre esse aspecto, Bourdieu (2005) diz que não há distinção propriamente escolar que não possa ser relacionada a um conjunto de diferenças sociais sistematicamente associadas.

### **5.3.5 Desempenho e avaliação na educação superior**

Para estudantes universitários pertencentes às camadas sociais mais populares da sociedade, o contato com os conhecimentos transmitidos pela formação superior é sempre um universo novo, repleto de novidades e desafios. São trabalhos acadêmicos a serem desenvolvidos e que requerem dedicação, exige raciocínio apurado, leitura, interpretação, análise e síntese de textos. O desempenho na realização dessas tarefas é submetido a uma avaliação formal pelo corpo de docentes, mas também uma informal pelos estudantes da classe. Caso os resultados não sejam os esperados, o afastamento do grupo, o isolamento e a exclusão podem se efetivar. Felizmente, as diferenças sociais que poderiam representar um baixo rendimento escolar para estudantes menos favorecidos, tendem, conforme Bourdieu (1992), a se atenuar ao máximo e mesmo a se inverter: de fato os estudantes altamente selecionados das classes populares obtêm resultados ao menos equivalentes aos dos estudantes das altas classes. No caso de Yuri e Ana Paula essa realidade foi constatada.

*Eu acabei fazendo trabalho num grupo grande e várias meninas do grupo se surpreenderam. Elas não imaginavam que eu sabia tanta coisa, daí elas começaram a me enxergar de outra forma. Foi só a partir daí que elas conseguiram me enxergar. Eu fiquei um pouco mais próxima, porque apesar da diferença social que existe, que é grande, né, a distância diminuiu um pouco, porque daí quando você esquece a parte social, na parte intelectual, cognitiva, tava de igual pra igual. Porque eu tava sempre, entre as dez pessoas mais bem colocadas assim em termos de... não só em termos de notas, de rendimento, de entrosamento com a matéria, de discussão. Então eu tô dentro das dez primeiras. (Ana Paula)*

*Sabe, você consegue aquilo que você quer se você se esforçar. O tempo é muito pouco, é muita informação para pouco tempo. Se você não correr atrás, você não se esforçar, você fica... Eu tava fazendo um trabalho com mais duas meninas, fiz a pesquisa e tudo e entreguei a minha parte e elas não acreditaram na minha pesquisa, me disseram que eu tinha copiado tudo da internet, eu nem tenho*

*computador em casa! Fiquei muito chateado, faltei uns dias na aula, não queria conversar a respeito. (Yuri)*

### 5.3.6 As dificuldades para conciliar os estudos com a vida

Estudar requer organização de tempo para realização de pesquisas, leituras e atividades acadêmicas, espaço físico organizado com os materiais necessários, recolhimento e silêncio para o estudo, compreensão e apoio dos familiares. Sem falar nas demais responsabilidades que os papéis sociais que ocupamos em nossas vidas nos exigem e que, de certa forma, exercem grande influência emocional sobre os indivíduos, especialmente quando não conseguimos cumpri-los a contento.

Para Ana Paula, cumprir adequadamente seu papel de “mãe” sempre foi fundamental. Estudando no período noturno no primeiro semestre do seu curso, e seu marido viajando, as crianças permaneciam sozinhas em casa, pois não tinha com quem deixá-las e tampouco pagar alguém para cuidar. Conseqüentemente, o rendimento escolar das crianças reduziu, sendo Ana Paula convidada pela professora a comparecer à escola e conversar a respeito. Solicitou a compreensão de todos, pois faltava apenas um mês para trocar seu curso para o turno matutino. Foi quando percebeu a reação repressora dos responsáveis pela escola de seus filhos, em relação ao fato de estar estudando em uma Universidade. Como ilustram Grignon e Gruel (1999), “a vida dita material não impõe somente limites práticos à atividade estudantil; ela intervém moralmente no conjunto da vida intelectual”.

*Nossa! Foi a pior coisa que eu fiz, a pior justificativa que eu dei, porque daí isso virou contra mim. A pedagoga da escola, a Diretora, os demais, eles acharam um absurdo, achou um absurdo eu tá na faculdade. Porque ela sabia da minha dificuldade, né? Ela achava que era uma loucura que eu tinha feito, porque ‘onde já se viu’! Uma pessoa que não tem condições nem de pagar a escola, pra pagar condução era o maior sacrifício, as condições das crianças também eles sabiam, eu compro um uniforme, mas eu compro um pra cada um, o pessoal da escola conhece a realidade do aluno mais ou menos. A nossa, ela conhecia bem, porque eu tava sempre lá. Inclusive ela comentou com os professores que onde já se viu, eu querer estudar com os filhos precisando de mim, em idade de escola e tá. Eu não posso pagar uma pessoa pra ajudar, pra ficar com eles, então elas achavam que eu tava ‘louca’, enfim.*

Na escola existiam as ameaças veladas envolvendo a tutela de seus filhos.

*Tinha uma professora lá na escola que era amiga minha \_ eles não costumavam falar realmente o que acontece na escola, ficar comentando \_ mas como era uma coisa muito séria, ela falou pra mim: olha, eu*

*ouvi..., eu ouvi um ‘nominho’ de Conselho Tutelar e este nome tava relacionado com o teu nome. Então ela me deu o alerta, ela não veio e fez uma fofoca pra mim, ela me alertou realmente, porque eles falam mesmo. Ai, nossa! Eu fiquei apavorada, meu Deus!*

Como se não bastassem essas dificuldades, o marido de Ana Paula também não compreendia sua ausência e necessidade de estudar, ainda que esse estudo fosse realizado durante a madrugada. As ameaças prevaleciam, como revela seu relato a seguir:

*O meu marido, além dele não entender, ele não aceitava, ele me criticava muito, quando eu largava as coisas de lado e ia estudar. E tinha dias que não tinha condições. Daí até ficava até de madrugada pra fazer o trabalho, pra dar conta e eu não tinha computador, também. Daí eu ficava fazendo leitura, escrevia... Uma vez ele ameaçou até de jogar todinho o meu material se eu não parasse com aquilo, que era muito tarde, ele ia jogar todinho o meu material e não ia deixar eu estudar mais. Mas eu disse: bom, se quiser fazer isso, vai fazer, mas eu não vou parar porque quem entrou lá fui eu! Ninguém tinha me colocado aqui. Não tinha como, ele não tinha nem o direito de fazer isso e nem de falar, mas falou. Tudo bem! Eu ‘driblava’ todas as dificuldades de entendimento, de compreensão e mais a dificuldade financeira.*

### **5.3.7 Pertencer à educação superior diminui o preconceito e aumenta a auto-estima**

Cursar uma Universidade é, sem dúvida, um fator de distinção social. Permite ao estudante um tratamento diferenciado em todos os meios pelo qual circula. Suas opiniões são levadas em consideração, merecendo a devida atenção e respeito. A condição de estudante de nível superior proporciona maior autonomia de ação, segurança e até mesmo a diminuição do preconceito, como se verá a seguir:

*Sim, eles me olham com outro olhar. Não só eles, como meu próprio chefe. Antes, quando eu entrei na empresa, eles me viam com outro olhar. Hoje em dia eles já me chamam. Por exemplo, esses dias eu fiquei lá na empresa o dia inteiro, ajudando a montar um projeto. Qual a tua sugestão? Então, hoje em dia eles já me vêem. (Yuri)*

*Eu lembro que uma vez eles estavam ‘malhando’ o cobrador do outro lado. Falando assim para os cobradores: ‘Ah, vocês estão querendo tirar ‘farinha’ com universitário, você vai ter que estudar para poder desafiar a gente’. Daí eu cheguei e falei, eu fui lá do outro lado, e falei: ‘Grandes coisa!.. Eu faço e sou completamente diferente de vocês. Porque o conhecimento faz com que eu seja diferente, eu não me igualo a ele, eu respeito ele na posição que ele está’. Então eles ‘baixaram a bola’, essas coisas diferenciam, entendeu? Antes eu não*

*tinha. Ficava quietinho, me malhavam igual a um Judas. Agora eu já tenho argumentos para me defender. (Yuri)*

Ana Paula, após seu ingresso no curso de Pedagogia, foi convidada por sua ex-patroa para retornar ao trabalho, acontecimento que a deixou muito envaidecida por ter sido reconhecida pelas atividades que desenvolveu no período em que trabalhava como faxineira e secretária. Seu retorno foi marcado por outra posição, fazendo aumentar sua auto-estima.

*Eu me sentia bem, eu me sentia assim. Eu tinha uma postura diferente, porque eu não voltei pra limpeza, eu voltei como estagiária! E ela também, a partir do momento que ela sabia que eu tava no curso superior, eles já tinham ficado diferentes. A maneira que ela tinha de me pedir alguma coisa ou me dar alguma ordem, alguma coisa pra fazer de trabalho, ela falava de um jeito diferente do que ela falava antes, porque ela sabia que eu tava fazendo curso superior.*

*Eu sentia que eu tinha dado a ‘volta por cima’. Ela me tratava de igual pra igual, porque ela fez engenharia, né? Então, eu sentia essa diferença bem forte, isso foi bom pra mim.*

### **5.3.8 As estratégias para continuar estudando**

Ana Paula conseguiu pagar a faculdade durante o primeiro semestre de 2005 sem dificuldade alguma, pois o dinheiro economizado foi a sua garantia. A partir daí, as dificuldades começaram a surgir, pois o trabalho do seu marido era sempre incerto, períodos de emprego que se revezavam com a falta de trabalho. Assim, sua bolsa-auxílio era destinada a cobrir as despesas com o aluguel da casa, a alimentação, a creche dos filhos, etc. Nesses períodos procurava pagar uma mensalidade, sempre a mais atrasada, quando já devia duas ou três. Mesmo tendo conseguido o crédito educativo, em que tinha um desconto de 50% no valor das mensalidades, ainda assim tinha que recorrer à venda de cosméticos a domicílio e de bombons para garantir sua permanência na universidade, além de candidatar-se ao PROUNI.

*Daí eu tentei, fiz o ENEM. Eu fui muito bem em redação, porque o título era “O poder de transformação pela leitura”, era uma coisa assim que eu acreditava mesmo, porque aconteceu comigo também, né? Então eu fui bem nessa redação, tirei noventa e cinco de média na redação no ENEM, a média nacional era acho que sessenta, cinqüenta e cinco, né? E nos conhecimentos gerais a média nacional é trinta e quatro e eu fiquei com quarenta e dois de conhecimentos*

*gerais. Eu não tinha como parar pra estudar, eu fiz o que eu sabia. Daí eu tirei sessenta e seis de média, daí eu sabia que eu ia concorrer à vaga do PROUNI. Daí eu consegui, fiz a prova e passei aqui na (...), eu fiquei em segundo lugar, fiquei muito feliz. Eu não tinha dinheiro pra pagar a matrícula, pra depois eu ter acesso a essa bolsa. Daí a minha cunhada emprestou pra mim esse valor de novo, eu tinha conseguido quitar todas as mensalidades, faltava só a inscrição pra eu reembolsar pra ela, porque eles iam me reembolsar, aí nossa! Fiquei muito feliz!*

Segundo Zago (2006), os estudantes provenientes de famílias de baixa renda precisam financiar seus estudos e muitas vezes contam com uma pequena ajuda da família.

Nem sempre as informações e orientações são fornecidas. Ana Paula teria que realizar a quitação do crédito educacional referente aos semestres cursados imediatamente para poder ter acesso ao PROUNI. Como não dispunha da quantia para quitação, foi-lhe sugerido que suspendesse o crédito educacional por seis meses e, assim, o valor correspondente ao PROUNI seria revertido para o pagamento.

*Daí eu fiz a inscrição, eu fiquei bem contente, mas pra gente falta informação, você tem que estar informado sobre tudo e ainda fica faltando. Eu vim pra fazer a concessão da bolsa tudo direitinho e tava feliz da vida e falei: ‘agora, que eu termino! Se eu sem imaginar já ia terminar, agora eu tenho certeza, pelo menos eu não vou ficar impedida de pagar, então eu vou dar conta’. Daí eles me disseram que eu teria que pagar o reembolso, eu teria que reembolsar imediatamente o crédito que eu utilizei – a metade de novo – nossa! Daí parece que o meu ‘mundo caiu’ de novo, né? Daí ela falou assim: olha, a única coisa que você tem ainda que você pode fazer é pedir a suspensão do crédito por seis meses. Aí foi o que eu fiz. Eu pedi a suspensão do crédito e passei seis meses, foi tranquilo.*

Já Yuri, para permanecer e continuar estudando, é auxiliado por sua esposa que, com seu salário, cobre as despesas da casa e de alimentação, presta-lhe apoio e incentivo, acreditando em seu potencial de realização. O salário de Yuri de R\$ 575,00 é destinado ao pagamento da mensalidade da universidade e as despesas com livros, material escolar e xérox.

*A minha mulher abriu bastante a minha mente, eu já fiquei mais esperto, porque ela é advogada, é formada em Direito, é capitã da Polícia Militar, então daí ela já é mais esperta com a vida. Já me ensinou. Já me tratou com dureza: ou você caminha neste rumo ou então você... Então, eu cresci bastante.*



## 5.4 PERCEPÇÃO DO FUTURO

O futuro muitas vezes pode se apresentar como uma ilusão ou alienação de tudo o que a realidade insiste em revelar diariamente. Dessa maneira, o que se espera é o melhor, especialmente depois de um empreendimento pessoal, como uma trajetória estudantil na educação superior. Ao final, a expectativa é o triunfo e o sucesso e a possibilidade de se colher os bons frutos e a feliz constatação de que valeu a pena. A esperança pode ser alienante e, ao contrário do que afirma Bourdieu (1997), de que o diploma para o qual se preparam é, na verdade, um título desqualificado. Entretanto, a dura realidade é apontada por Bourdieu (2005), ao dizer que os detentores do capital econômico têm mais chances de deter o capital cultural e também dispensá-lo, pois o título escolar é moeda fraca e só possui valor nos limites da escola.

*Ah! O que eu estou imaginando, terminar minha faculdade, fazer um concurso público, ganhar mil reais que já está de bom tamanho para mim, eu não quero muito. Sabe, se eu estivesse hoje ganhando um salário de novecentos reais, eu tava tão feliz. Entendeu? Porque para mim, sabe aquela parte da Bíblia que se você for feliz no pouco, no muito Deus coloca você, né? Tem gente que tem tanto e, às vezes, não é feliz. E eu sou feliz no pouco, eu quero viver feliz, assim ter um pouquinho a mais para mandar para a minha mãe, não depender dos outros. Por exemplo, a minha mulher às vezes tem que comprar as coisinhas dela, né, mas tem que pagar a minha faculdade, porque o meu dinheiro não dá. Eu queria ter mais autonomia, por exemplo, eu mesmo pagar as minhas coisas, sobrar o meu dinheirinho, né? (Yuri)*

*Olha, a minha expectativa é a minha formação. Sabe que às vezes eu fico pensando assim. Eu não acredito ainda, eu imagino, eu fico emocionada só de começar a pensar que eu vou terminar. Uma coisa que eu não posso nem pensar, que eu penso com medo, é achar que eu tô sonhando demais, que isso não vai acontecer. E ao mesmo tempo eu vejo que tá muito próximo de mim. E a minha expectativa é que eu realmente consiga um trabalho e tenha uma vida 'normal' depois que eu me formar, que eu não precise tá justificando a minha ausência, justificando o que eu não deixo de fazer em casa ou o que eu não posso fazer agora, o que eu não posso comprar. Tanto é que desde que eu entrei aqui na Universidade eu nunca comprei roupa pra mim. Então eu venho com o que eu tenho, eu ganho roupa às vezes até aqui também, algumas meninas que me dá, mas assim, eu tenho essas expectativas de ter uma vida equilibrada pelo menos em que é necessário pra sobrevivência, ter esse equilíbrio pelo menos. Isso me... isso ainda assim eu me 'segura' muito, porque isso me machuca muito, eu chegar no início do mês eu não posso fazer as*

*coisas que têm que ser feitas, resolver os problemas que têm que ser resolvidos, pagar conta; que o aluguel e o alimento pra mim é crucial. As outras coisas não faz muita falta. Mas isso faz muita falta pra mim, então eu acho que isso é o básico que a pessoa tem. Enquanto a pessoa tem uma perspectiva, trabalhar pra melhorar o padrão de vida, pra poder comprar um carro, pra poder melhorar as condições da casa, por exemplo. Eu ainda... A minha perspectiva ainda é ter um salário digno todo mês e poder fazer isso, manter a família, as coisas básicas sem esses atropelos, porque eu faço dar certo, eu consigo, mas é doído. Uma coisa assim, que você tem que ter assim muita força mesmo pra você não desabar, não levar pra outro lado, não entrar em depressão essas coisas assim. É uma coisa que você tem que ter a confiança também, a esperança ela pode frustrar a gente às vezes, né? Então você acredita tanto e isso demora pra acontecer, demora pra chegar. Então se você não tiver força suficiente, a euforia que a gente tem, o pensamento positivo que a gente tem, que tem que ter pra atrair as coisas boas. Ele pode se tornar negativo, né, que a partir do momento que você vê que não consegue, você pode se frustrar. Eu entendo também quando as pessoas não vão além, porque daí falta essa força, porque é muito difícil essa condição. (Ana Paula)*

O futuro é o amanhã, imprevisível para todos e incerto... A perspectiva que se apresenta para muitos estudantes das classes menos favorecidas é a esperança de que todo o esforço será recompensado com uma condição melhor, de vida mais igualitária, possível de ser vivida com mais dignidade para todos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de atender aos objetivos propostos para este estudo, isto é, analisar as políticas de acesso e permanência na educação superior, deparou-se com a fragilidade histórica da educação superior em nosso país. Verifica-se que a sua concepção nunca esteve voltada para a formação da grande maioria da população; ao contrário, os benefícios sempre incidiram sobre as elites privilegiadas e minoritárias. É essa minoria que pensa a educação superior, que propõe as políticas pertinentes e que faz uso dela segundo seus interesses. Como o ensino superior nunca foi prioridade, as políticas relativas ao acesso e permanência são mínimas, recentes e compensatórias e, como tal, se constituem em ações paliativas de curto prazo e não exatamente em uma efetiva solução do problema.

É no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva que essas políticas se apresentam mais concretamente, em que a meta de expansão proposta pelo Plano Nacional de Educação é matricular 30 % da população na faixa etária entre 18 a 24 anos e de expandir as matrículas no setor público para 40% até o ano de 2010.

Uma das medidas implantadas é o sistema de cotas, que tem como premissa o ingresso de estudantes provenientes de escolas públicas, dando ênfase ao fator sócio-econômico e étnico, buscando disponibilizar 50% do total das vagas, destinadas à instituição de ensino a esses estudantes. Cabe ressaltar que, nessa condição não há expansão de vagas e sim uma divisão, que é muito inferior à demanda. Além disso, os critérios de definição de quem é realmente afro-descendente e os provenientes de uma condição sócio-econômica desfavorável, ainda não se encontram totalmente consolidados. No setor privado, o tão propalado “Programa Universidade para Todos” \_ PROUNI, que concede a redução de tributos em troca de bolsas de estudo, parece longe de se constituir em uma facilitação para o acesso de estudantes pobres, pois a isenção concedida às instituições que aderem ao programa é muito pequena e certamente não garante um ensino de qualidade. As bolsas parciais, com 50% de abatimento nas mensalidades, dada à vulnerabilidade da condição econômica dos estudantes, têm grandes probabilidades de inadimplência, como no caso de Ana Paula que tinha dificuldades de pagar a mensalidade, ainda que fosse a metade do valor integral. Embora haja possibilidade de financiar os 25% restantes pelo FIES, ainda assim o estudante arcará com os custos de 25% do valor total da mensalidade e, depois de formado, iniciará o pagamento da parcela financiada. Se, por exemplo, a mensalidade for de R\$ 400,00, a bolsa parcial do PROUNI cobrirá a metade R\$ 200,00 e o FIES financiará 25% do total (R\$100,00).

O aluno pagará, portanto, R\$ 100,00 à instituição, durante o período em que estiver estudando. Resta saber ele terá condições de pagar esse valor durante a sua formação. E depois de formado, terá uma colocação no mercado de trabalho que lhe possibilite arcar com os custos de um financiamento?

No Brasil, como não há um controle efetivo do dinheiro público, o mesmo se encontra sempre sujeito aos desvios convenientes, que caracterizam a corrupção desmedida e, assim, as políticas voltadas para o ensino nem sempre se convertem em verdadeiros benefícios aos que de fato necessitam. Infelizmente não passam de uma propaganda enganosa que recheiam os discursos políticos em épocas eleitoreiras. A crítica feita por Derymerval Saviani ao Plano de Desenvolvimento da Educação PDE é providencial, quando se refere ao plano como um “ensino de resultados”, adaptado a uma lógica mercantilista e a uma política que protela os problemas para cada decênio.

Uma vez que os indivíduos se encontram inseridos em uma economia capitalista, viver transformou-se em uma corrida pela sobrevivência. Especialmente para as pessoas pertencentes a uma classe menos favorecida, que vivem em uma condição limítrofe entre a pobreza e a miséria, o trabalho assume uma importância cabal, seja ele qual for e independentemente das condições em que é exercido. Tais pessoas, enlouquecidas pelo volume de trabalho, o que não significa um ganho maior de dinheiro, ao mesmo tempo em que se encontram alienadas em relação à sua condição, não dispõem de tempo para dedicar-se ao estudo, sequer valorizam essa iniciativa. Para a grande maioria das pessoas dessa classe, estudar representa uma forma de abandono do trabalho e assim sendo, menos dinheiro para continuar sobrevivendo, uma perda de tempo que não representa uma mudança imediata na melhoria da condição de vida. A educação deveria ser um valor cultivado no interior de cada família, pois é um investimento a longo prazo e seus benefícios só poderão ser auferidos no futuro. O comportamento da família frente à escola, a cultura escolar e o próprio futuro proporcionado por ela estão relacionados com o sistema de valores implícitos ou explícitos a partir da posição social que ocupam, conforme afirmou Bourdieu (1998). Tanto no que diz respeito a Yuri como a Ana Paula, suas famílias não valorizavam a educação, o que tornava o ato de estudar motivo de conflitos entre o desejo do estudante e a vontade da família. Sobre esse aspecto Yuri expressou seu sentimento ao ser impedido de estudar pelos irmãos: *“um sentimento triste, eu chorei muito, porque eu era muito estudioso, eu sempre tive vontade de estudar...”*.

Constatou-se que o estudante, cuja condição econômica é precária, frequentou uma escola precariamente constituída. Ao invés de um ambiente propício à aprendizagem, com

material didático adequado, instalações físicas condizentes, professores bem preparados e adaptados, na realidade da comunidade na qual a escola está inserida, o estudante encontra condições igualmente insuficientes, difíceis e uma cultura de improvisação associada ao ensino. A experiência vivenciada por Yuri retrata bem essa realidade: “...eram trinta quilômetros da minha casa para a escola. E a escola era uma árvore, era... não tinha uma casa, a gente estudava debaixo de uma árvore!”.

Especialmente em regiões mais afastadas dos centros urbanos, não só os alunos são desprovidos de posses, a escola também o é. Dessa forma, mediante as condições materiais objetivas, torna-se muito difícil a concepção de uma escola que proporcione um ensino de qualidade, que garanta possibilidades de um bom preparo e a prontidão para os desafios educacionais subseqüentes. Nesse sentido, evidencia-se a carência da formação de um capital cultural que sirva como sustentáculo ao ingresso e à própria permanência em níveis superiores de ensino. Falta a esses alunos o devido preparo no que concerne à cultura geral, ao desenvolvimento de um estilo lingüístico adequado às exigências de uma educação realmente superior. Em geral, as instituições que possuem um alto nível de qualidade pressupõem esses requisitos dos seus estudantes, não sendo de admirar que os mesmos sejam preenchidos justamente por aqueles provindos das classes dominantes, reforçando dessa forma a teoria da reprodução. Em conseqüência, a trajetória dos estudantes pertencentes às camadas populares é marcada por episódios preenchidos de dificuldades de toda a ordem. As essas condições desfavoráveis vem se somar as dificuldades impostas pelo cotidiano da vida, o que faz com que as trajetórias escolares sejam interrompidas. Mesmo nas fases iniciais de escolarização, essas interrupções podem ser definitivas, com a possibilidade de provocarem o rompimento definitivo com os estudos em qualquer estágio do ensino.

A superação das barreiras apresentadas pelo acesso à universidade é sempre vista como uma vitória pelos estudantes menos privilegiados, mas o desafio maior é justamente se manter estudando. A princípio o ambiente universitário não é acolhedor, exercendo um choque cultural; nele o estudante se defronta com a precariedade da formação anteriormente adquirida. Nas relações que estabelece, seja com o corpo docente ou discente, os comparativos são traçados, os resultados se evidenciam e a inconsistência de recursos é delatada. Nesse contexto se dá a quebra da relação e o isolamento se estabelece. Na falta de ambientação, a solução adotada pelo estudante é a pior possível: a desistência dos estudos. Se o contrário for constatado, é tido como uma excepcionalidade extraordinária e a aceitação por um pequeno grupo pode existir, tendo em vista os benefícios que poderão ser obtidos com essa aproximação para um estudante pertencente a uma classe economicamente inferior. Foi o

ocorrido com Ana Paula, quando cursava o ensino médio, pois devido à sua facilidade para realizar cálculos contábeis, era sempre rodeada de colegas interessados em aprender. Tal acontecimento também se repetiu na universidade, em que seu rendimento superior faz com que seja sempre requisitada para realizar trabalhos em grupo, sem se levar em conta sua condição sócio-econômica deficitária.

Para estudantes provenientes de classes menos favorecidas terem acesso ao ensino superior e nele se manterem, exige um esforço sobre-humano, já que mesmo que a universidade seja pública, a necessidade de trabalhar é notória; em sendo privada, é imperiosa. A falta de dinheiro obriga o estudante a exercer várias ocupações em diversos ramos de atividade em tempo parcial ou integral, para poder se manter estudando e sobreviver. Essa ocorrência verificou-se no caso de Ana Paula, que realizava três atividades informais no mesmo dia, mas que lhe permitiram acumular uma quantia significativa para ingressar e permanecer na universidade com recursos próprios. Essa necessidade permanece, e ainda que tenha a garantia da bolsa de estudos, precisa vender bombons caseiros que ela mesma confecciona para cobrir as suas necessidades econômicas.

Em meio a tudo isso, a educação superior e seus planejadores se defrontam com grandes desafios que o futuro lhes reserva. A tarefa precípua consiste na compreensão e entendimento dos fatores implícitos na formação de um estudante oriundo de uma classe oprimida, pois pouco se sabe ou quase nada se sabe em relação à sua condição.

Existem certamente muitas implicações que sequer, são consideradas pela academia ou pelas autoridades da educação. Quando da formulação de políticas educacionais os fatores econômico, social e cultural representam uma amostra. Portanto, soluções coletivas igualmente válidas para todas as camadas da sociedade deixam a desejar e aumentam a dimensão dos problemas. Há que se considerar as particularidades de cada um, responsabilmente, não ignorando a bagagem e a singularidade de cada vivência, não marginalizando, mas aprendendo a lidar com a diversidade cultural de um contexto social adverso.

Uma vez que se fala em formação educacional e as dificuldades que se apresentam para os estudantes que pretendem realizar um curso superior, vale também pensar na formação daqueles que “formam”, ou seja, os futuros professores. Esse é um tema de ampla discussão, não sendo nosso objetivo aqui realizar uma retrospectiva minuciosa da formação de professores no Brasil, mas abordar alguns aspectos da atualidade que fazem parte do preparo desses profissionais para o exercício da docência, tomando por base a formação de professores alfabetizadores.

A escola básica reserva aos sujeitos a aquisição de conhecimentos elaborados, desvinculados dos obtidos por meio do senso comum, espontânea e popularmente ao contrário, como conceitua Saviani (2003, p. 14): “A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” um saber ligado à cultura erudita, letrada, com ligação direta com a ciência e o método. A existência da escola só pode ser justificada pelo fornecimento de um conhecimento estruturado e diferenciado daquele que provém da cultura popular, não sistematizado (SAVIANI, 2003).

É uma das funções básicas da escola ensinar a ler e a escrever de forma fluente e não mecanizada, em que o aluno aprenda a interpretar o texto e o contexto e, assim, elaborar conclusões de um dado “saber”. Ora, a transmissão e assimilação do saber fornecido pela escola depende de preparo daquele que o ministra, depende do preparo de um dos seus principais atores, “o professor”. Essas funções, aparentemente simples, demandam a aquisição do conhecimento de um processo de ensino-aprendizagem, que envolvem saber como o outro aprende a ler, a escrever e a compreender. Para isso também se faz necessário que o professor sabia ler, escrever, interpretar, desenvolver idéias e concluir, funções que parecem óbvias e inerentes a esse profissional. Porém, a realidade que se apresenta em nosso país diverge do que é aparentemente simples. Não se trata de atribuir todas as dificuldades relativas ao ensino à figura do professor, pois esse também é acometido por uma estrutura educacional deficitária. Como consequência de políticas educacionais que, historicamente, não privilegiaram a formação de professores, como é o caso das Leis nº 4024/61 e nº 5692/71, nas quais a formação dos professores das séries fundamentais foi limitada em três anos nos cursos de magistério nos Institutos de Educação. De forma generalizada não havia nesses cursos, nem uma preocupação com o processo de desenvolvimento humano (cognitivo, afetivo, psicomotor) das crianças, como também não havia o adequado preparo para os processos de alfabetização inter-relacionados ao contexto histórico-social, o qual remete às condições objetivas dos alunos. Certamente a formação dessa geração de professores acarretou consequências que se fazem sentir até hoje. Entre elas está a dificuldade de alfabetizar, a qual reverbera nos alunos cuja maioria sabia grafar palavras por intermédio da cópia, porém não conseguiam interpretá-las. Assim como aqueles que avançavam nos estudos sem saber ler, ainda que escrevessem perfeitamente por meio da cópia, as consequências se manifestavam em reprovações em massa ou a permanência sucessiva nas séries iniciais (CORRÊA, 2007).

Talvez muito dos alunos a que se refere sejam professores que se encontram nas salas de aula em nossos dias, com os mesmos problemas de leitura e escrita, condição *sine qua non*

para o exercício da docência. Em pesquisa realizada em 2005 com alunos concluintes do Curso Normal Superior privado em uma instituição do interior paulista, a Prof<sup>a</sup> Alda Junqueira Marin constatou, entre outras dificuldades observadas nesta formação, a falta de uma disposição durável quanto ao uso da língua, da leitura e da expressão escrita com correção. São dificuldades na atuação dos professores em situação real, para as quais a avaliação constituiu o núcleo central dos problemas vividos em sala de aula, pois não conseguem julgar o desempenho do aluno, identificando e analisando problemas expressos na produção escrita, deixando de corrigir e, por vezes, corrigindo errado. Tal constatação revela a profunda lacuna que essa formação infringiu a esses alunos, pior ainda, a falência do sistema educacional em nosso país. Se é que ele existe no Brasil!

Segundo Dermeval Saviani (2003), um sistema de ensino em nível nacional não foi implantado no Brasil, apesar das tentativas anteriores nesse sentido e mesmo após a Constituição de 1988, que garante a universalização do ensino fundamental. Os recursos destinados à educação são poucos. O orçamento pressuposto básico das condições materiais para que a educação pública e de qualidade aconteça é desviado para outros fins, muitos deles políticos, o que torna precária a manutenção do sistema para que proporcione a implementação de novos serviços e a ampliação da infra-estrutura do ensino. Os reflexos dessa situação de penúria se fazem sentir nas escolas e nos professores pelas precárias condições de trabalho, formação profissional deficitária e baixa remuneração auferida. Sem dúvida, um desafio a ser encarado pelas autoridades educacionais, as quais se responsabilizariam pela formulação de políticas educacionais sérias e à sociedade brasileira caberia a incumbência de zelar pelo seu efetivo cumprimento.

A despeito do que foi dito e a contar pelos resultados da pesquisa realizada, cabe aprofundar o estudo a respeito dos estudantes provenientes das classes menos favorecidas economicamente. Torna-se cada vez mais necessário saber das particularidades que compõem o perfil dos mesmos e o que ele demanda. Tais informações certamente contribuiriam para elaboração de políticas educacionais e a adoção de novas práticas no interior das universidades. Que a promoção do acesso, a permanência e a qualidade de ensino sejam preservadas como um direito de fato para todos, em que a trajetória escolar de cada um possa ser trilhada de forma menos sacrificante, com menor gasto de energia física e emocional, possibilitando que os objetivos estudantis sejam atingidos dignamente.



## REFERÊNCIAS

- BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- \_\_\_\_\_. PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers: Les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1964.
- BEDIN, Gilmar Antônio. Estado de direito e desigualdades sociais: uma leitura da exclusão social a partir da realidade brasileira. In: BALSAL, Casimiro Marques; BONETI, Lindomar W; SOULET, Marc-Henry (Orgs.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Ser ou estar pobre? A construção social da noção de desigualdade**. Contexto e Educação, Ijuí, ano 16, n. 62, abr./jun., p. 115-134, 2001.
- BONETI, Lindomar Wessler. Política educacionais, contrato social e cidadania na América Latina. In: MACHADO Evely Monteiro Machado; MUELLER Helena Isabel (Orgs.). **Políticas públicas educacionais: múltiplos olhares**. Ijuí, Editora Unijuí, 2006.
- CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial**. Brasília: Universidade de Brasília, 1981.
- CATANI, Afrânio Mendes; SANT'ANNA, Vanya. **O que é capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CONSENDEY, Elvira Mirian Veloso de Mello. O trabalho infanto-juvenil: características e malefícios. In: MARQUES, Maria Elizabeth; NEVES, Magda de Almeida; CARVALHO NETO, Antonio (Orgs.). **Trabalho infantil: a infância roubada**. Belo Horizonte: PUC/Minas, 2002.

- CORRAGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez/Ação Educativa/PUC-SP, 1996.
- CORRÊA, Rosa Lyda Teixeira. **Retrospecto sobre a educação brasileira**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.7, n.21, p. 235-264, maio 2007.
- CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: da colônia à era de Vargas. Rio de Janeiro: F. Alves, 1986.
- DEMO, Pedro. **Pobreza política**. São Paulo: Cortez, 1990-1991.
- DUBET, François. Integração: Quando a “sociedade” nos abandona. In: BALSÁ, Casimiro Marques; BONETI, Lindomar W; SOULET, Marc-Henry (Orgs.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**: uma abordagem transnacional. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- ENQUITA, Mariano F. **Trabalho, escola e ideologia**: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.). **Política educacional**: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FURTADO, Celso. **O capitalismo global**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2000.
- GEERTZ, C. **As interpretações das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.
- GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GISI, Maria Lourdes. **A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência**. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr., 2006.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRIGNON, Claude; GRUEL, Louis. **La vie étudiante**. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Bom Tempo, 1999.

HADDAD, Fernando. **Ele vai salvar a educação?** Época, n. 467, p. 38-43, 30, abr. 2007. Entrevista concedida a Ana Aranha e Isabel Clemente.

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Crenças coletivas e desigualdades culturais**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 84, p. 983-995, set., 2003.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1982.

LAVILLE, Christian. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas** / Christian Laville e Jean Dionne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria. **Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores**. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 130, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 18 jan. 2008.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl. **A origem do capital: a acumulação primitiva**. São Paulo: Global, 1977.

\_\_\_\_\_, **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1983-1985. 3 v.

MINARELLI, José Augusto. **Empregabilidade: o caminho das pedras**. São Paulo: Gente, 1995.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/> Acesso em: 21 ago.2007.

\_\_\_\_\_, Disponível em: <http://www.mec.gov.br/prouni/Oprograma/> Acesso em: 21 ago.2007.

\_\_\_\_\_, Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/> Acesso em: 26 jan.2008.

\_\_\_\_\_, Disponível em: <http://www.prouni-inscrição.mec.gov.br/> Acesso em: 26 jan.2008.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. **Trajatórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana**. Sociologias, Porto Alegre, n. 17, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 30 set. 2007.

NETO, Alfredo Veiga. **Cultura, culturas e educação.** Revista Brasileira de Educação, n. 23 maio/jun./ago., p.5-15, 2003.

NOGUEIRA, Monique Andries. Universidade e formação cultural dos alunos. In: GUIMARÃES, Valdir Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para autonomia?: O papel da Universidade.** Campinas: Papirus, 2006.

OFFE, Claus. **Problemas estruturais do estado capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de. **O atual estágio de acumulação capitalista: destruição criativa ou criação destrutiva?** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, v.26, n.82, p.22 - 43, jul. 2005.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu.** São Paulo: Ática, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Diego; NUNO, Fernando; RAGGIOTTI, Naiara. **Dicionário Larousse ilustrado da língua portuguesa.** São Paulo: Larousse do Brasil, 2004.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo Cortez, 1980.

\_\_\_\_\_. Neo-liberalismo ou pós-liberalismo? Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: VELLOSO Jacques, MELLO Guiomar Namó de, WACHOWICZ Lílian e outros. **Estado e educação.** Campinas: Papirus: Cedes; São Paulo: Ande: Anped, 1992.

\_\_\_\_\_. Política no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do Ensino. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 8. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Ensino de Resultados.** Folha de São Paulo, São Paulo, 29 abr. 2007. Caderno Mais, entrevista concedida a Juliana Monachesi.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação, n.20, p. 60-69, maio/jun./jul./Ago. 2002.

\_\_\_\_\_. **Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade.** Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 90, p. 77-105, jan./abr. 2005.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do Governo. A formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas.** São Paulo: Ática, 1997.

SOROS, George. **A crise do capitalismo global:** os perigos da sociedade globalizada, uma visão crítica do mercado financeiro internacional. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

TORRES, Rosa Maria. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social.** São Paulo: Cortez, 1992.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade.** São Paulo: Brasiliense, 1991.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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., 2006.

**APÊNDICE A**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, fui convidado a participar de um estudo denominado: “Políticas Públicas: A Trajetória de Estudantes no Acesso à Educação Superior”.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu farei o relato de minhas percepções pessoais, sentimentos íntimos que marcaram a minha experiência e acontecimentos vividos no contexto da minha trajetória de vida, bem como responderei as perguntas que me forem feitas pelo pesquisador por ocasião da entrevista realizada.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

Os pesquisadores envolvidos com o referido estudo são: Fernando Eduardo Mesadri (Mestrando em Educação) e Prof. Dra. Maria Lourdes Gisi, com quem poderei manter contato pelos telefones: (41) 9964-1589 e 32532083.

Estão garantidas todas as informações que eu queria saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo para o qual fui convidado (a) a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

---

Assinatura dos Pesquisadores

Curitiba, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2007.

**APÊNDICE B**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**



## Roteiro de Entrevista

### Dados Pessoais

Nome

Idade

Data de Nascimento

Naturalidade

Nacionalidade

Endereço:

Escolaridade atual

Atividade Profissional atual

Fale-me de você desde o seu nascimento.

Onde passou o maior tempo de sua vida? Residência própria?

Qual o tipo de transporte? Automóvel? Ônibus?

Quais as características (emocionais / psicológicas) predominantes em sua família?

Como se dava o relacionamento familiar?

Quais as principais atividades familiares?

Qual o tipo de programação cultural realizada? (Cinema/ Teatro / Circo / Passeios)

Qual o tipo de lazer praticado?

Com que frequência viajava em férias e para onde?

Qual a sua religião?

Renda familiar média?

Que tipo de leitura era feita na família? (Livros, Jornais, Revistas)

Qual o incentivo dado pela família aos estudos?

Qual a influência que a sua família exerceu sobre você na escolha do seu curso superior?

Como se deu o seu ingresso na escola? (Ensino fundamental)

Qual foi a sua trajetória escolar até a educação superior?

Quais as maiores dificuldades encontradas no acesso à educação superior?

Recebeu algum apoio do Estado (Governo)?

Porque optou pelo curso de Pedagogia?

Que transformações ocorreram com o seu ingresso na educação superior?

Como você se sente realizando um curso superior?

Qual é a experiência mais positiva que você viveu, até o momento, na educação superior? E a mais negativa?

Como você se mantém na educação superior?

O que você acha que poderia melhorar na educação superior?

Para você o que é cultura?

De que tipo de cultura você se considera possuidor?

Com que frequência vai ao cinema / teatro / museus/ concertos?

Qual a leitura de sua preferência? (livros/ revistas/ jornais)?

Com que frequência você viaja? Para que locais vai?

A que classe social você pertence?

Quais são seus hábitos de consumo?

Quais são os sonhos que povoam sua mente?

## Dados da Família

Profissão do Pai

Local de nascimento do Pai

Escolaridade do Pai

Profissão da Mãe

Local de Nascimento da Mãe

Escolaridade da Mãe

Profissão dos Irmãos

Local de nascimento dos Irmãos

Escolaridade dos Irmãos

Profissão da Esposa

Local de nascimento da Esposa

Escolaridade da Esposa

Profissão do Marido

Local de nascimento do Marido

Escolaridade do Marido

# 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](#)